inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | Bianual | ISSN 1647-0508

#12

ABRIL
2019

FICHA TÉCNICA

PRODUÇÃO EDITORIAL
Rede Ibero-Americana de Educação Artística
APECV – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

COMITÉ EDITORIAL
Teresa Torres de Eça | InSEA / APECV
Aldo Passarinho | Instituto Politécnico de Beja / Lab:ACM, Portugal
Tiago Caldas Nunes | Instituto Politécnico de Beja / Lab:ACM, Portugal

EDITORES #12
Teresa Torres de Eça
Aldo Passarinho
Marta Ornelas

EDITORA
APECV – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual
http://www.apecv.pt/
Quinta da Cruz. Estrada de São Salvador, 3510-784 São Salvador, Viseu, Portugal
Email: invisibilidades@apecv.pt

ENDEREÇOS ELETRÓNICOS
http://www.apecv.pt/publicacoes/revista-invisibilidades
http://invisibilidades.apecv.pt/ojs/

DOI 10.24981.16470508.12

ISSN
1647-0508

PERIODICIDADE
Bianual

DATA DE PUBLICAÇÃO
Abril de 2019

MEMBROS DO CONSELHO CIENTÍFICO

Ana María Barbero Franco, Espanha
Ana Angelica Albano, Universidades de Campinas UNICAMP, Brasil
Angela Saldanha, APECV. coletivo C3. Portugal
Conceição Cordeiro, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
Cristina Trigo Martínez, Universidade de Santiago de Compostela, coletivo C3 , Espanha
Mª Dolores Soto Gonzalez, Florida Universitária, Valência, Espanha.
Fernando Hernández, Universidad de Barcelona, Espanha
Fernando Miranda, Unviversidad de la Republica, Uruguai
Imanol Aguirre, Universidad Pública de Navarra, Espanha
Isabel Bezelga, Universidade de Évora, Portugal
Isabel Moreno, Universidade de Jaén, Espanha
Joan Valles, coletivo C3, Espanha
José Alberto Rodrigues, Portugal
José Mauro Barbosa, Universidade de Brasília, Brasil
José Pedro Aznárez López, Universidad de Huelva, Espanha
Juan Carlos Araño, Universidad de Sevilla, Espanha
Jurema Sampaio, Universidade de São Paulo, Brasil
Leonardo Charréu, Escola Superior de Educação de Lisboa , IPLisboa
María Dolores Callejón Chinchilla, Universidad de Jaén, Espanha
Maria Jesus Agra Pardiñas, coletivo C3 , Espanha
María Reyes González Vida, Universidad de Granada, Espanha
Marisa Mass, Instituto de Artes; Universidade de Brasília, Brasil
Marta Ornelas, APECV
Mónica Oliveira, Escola Superior de Edicação Paula Frassineti , Porto
Olga Olaya Parra, AMBAR Corporación, Colombia
Ricard Huerta, Universidad de Valéncia, España
Rui Alexandre, Universidade Lusíada, Portugal
Sandra Palhares, Universidade do Minho

DESIGN
Ana Velhinho

PAGINAÇÃO
Joana Silva

EDIÇÃO ON-LINE
LAB.ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia do Instituto Politécnico de Beja | https://labacm.wordpress.com

REVISÃO DE TEXTO
Aldo Passarinho
Teresa Torres de Eça

CAPA
Fotografia: Ruben Martín
Fotografia: José García

AUTORES NESTE NÚMERO

Nena Balthar
Camila do Valle
Lucia Vignoli
Ana Serra Rocha
Amana Carneiro da Matta
Camila Maia
Marisa Cobbe Maass
Rosvita Kolb Bernardes
Sara Carrasco Segovia
Sara Bogarín Flores
Daniela Zúniga López
Priscila Anversa
Raysa Serafim Farias
Antonio Félix Vico Prieto
Estêvão da Fontoura Haeser
Ana Albani de Carvalho
Anna Carolina Coelho Cosentino
Nuria López Pérez
Juzelia de Moraes Silveira Maria Luísa Duarte
María Martínez Morales
María Lorena Cueva Ramírez
Robson Xavier da Costa
Rut Martínez López de Castro
Blanca Gonzáles Crespán
Lorena Arévalo Iglesias

inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES

http://www.insea.org

#12

ABRIL
2019

04 | **EDITORIAL**

04 | *Invisibilidades #12*
Teresa Torres de Eça

06 | **ARTIGOS**

06 | *Natureza Viva: uma ação-banquete-performance-colectiva*
Nena Balthar, Camila do Valle, Lucia Vignoli

12 | *O (lugar) da experiência do livro na educação artística*
Ana Serra Rocha

20 | *O Jongo e as suas contribuições para a representatividade da identidade negra no contexto escolar*
Amana Carneiro da Matta

28 | *Escolas transformadas e transformadoras: O papel catalisador do design para as novas construções sociais de aprendizagem*
Camila Maia, Marisa Cobbe Maass

41 | *Inclusão Cultural: narrativas estéticas na docência*
Rosvita Kolb Bernardes

48 | *La Cartografia como modo de acarceramiento a los enredos de las experiencias educativas, artísticas e investigativas*
Sara Carrasco Segovia, Sara Bogarín Flores, Daniela Zúniga López

59 | *Entrelaces do projeto Família no Museu: uma reflexão sobre arte e inclusão*
Priscila Anversa, Raysa Serafim Farias

70 | *How musical is an artist?*
Antonio Félix Vico Prieto

72 | *Performance na escola: desafios e experiências do ensino de arte na Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*
Estêvão da Fontoura Haeser, Ana Albani de Carvalho

89 | *CORPOSTECIDOS- A performance como pesquisa incorporada*
Anna Carolina Coelho Cosentino

98 | *Cuerpo y trazo. El rastro del movimiento.*
Nuria López Pérez

105 | *Da importância do cotidiano nos processos de aprendizagem e dos diálogos possíveis com o ensino de arte e a cultura visual*
Juzelia de Moraes Silveira

111 | *Retratos de desespero*
Maria Luísa Duarte

118 | *Pequeña y dura como un grabanzo: la producción experimental y artística como método de conocimiento de la realidad social*
María Martínez Morales, María Lorena Cueva Ramírez

124 | *Artes Visuais e inclusão em João Pessoa, Paraíba, Brasil*
Robson Xavier da Costa

133 | *Comunidad y creacíon: la escuela como espacio colaborativo*
Rut Martínez López de Castro, Blanca González Crespán, Lorena Arévalo Iglesias

144 | *El arte conceptual que se apropia del lenguaje visual publicitario como forma de reflexionar sobre la éducación artística. Un proyecto con duturos docentes*
Xana Morales-Caruncho, Rafael Marfil-Carmona, Pedro Chacón-Gordillo

153 | *La revisón crítica del espaço físico en el sistema educativo. Fotografia y creación visual en un proyecyo docente con estudiantes de ciencias de la educacion*
Pedro Chacón- Gordillo, Xana Morales-Caruncho, Rafael Marfil-Carmona

161 | *Quando os estudantes dialogam sobre arte contemporânea*
Marta Ornelas

177 | *Gestão das Artes| O papel da disciplina no Ensino Artístico Especializado das Artes Visuais e Audiovisuais*
Hélder J. Ferreira de Castro

EDITORIAL

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Os números 11 e 12 da revista invisibilidades incluem textos resultantes das apresentações feitas no terceiro Congresso da Rede Ibero Americana de Educação Artística e 30º Encontro da APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), evento realizado na cidade de Coimbra, em Portugal, durante 29, 30 de junho e 1 de julho de 2018. Os artigos, sujeitos a revisão por pares, agora publicados mostram a abrangência da educação artística e a diversidade de perspetivas sobre artes e educação. As conclusões do primeiro Congresso da Rede Ibero Americana de Educação Artística (Beja, 2008) apontaram para a necessidade de (re)pensar os tempos e os espaços da Educação artística e os modos de fazer. Para tal, acreditávamos que seria importante encontrar estratégias de atuação, de resistência e de visibilidade, assumindo a nossa responsabilidade pessoal e social de atores principais da Educação Artística nos nossos países. Dez anos volvidos, acreditamos que ainda é importante reivindicar esses espaços, sobretudo nas escolas. Os artigos aqui publicados trazem algumas descrições; reflexões e apontamentos críticos sobre o lugar das artes na educação, sobre a responsabilidade social de um fazer didático e artístico, modos de atuar e de resistir à inércia das rotinas. Os temas, as situações e os relatos vêm de escolas; universidades; museus e comunidades e têm em comum a construção de relações de aprendizagem a partir da arte.

Teresa Torres de Eça
InSEA / APECV

Natureza Viva: uma ação-banquete-performance-coletiva

Nena Balthar[1]
Camila do Valle[2]
Lucia Vignoli[3]

RESUMO

Natureza Viva: uma ação-banquete-performance-coletiva é uma obra de performance das artistas Lucia Vignoli, Nena Balthar e Camila do Valle na qual o público é convidado a fazer desenhos de observação de frutas e também a degustá-las. As frutas são ofertadas sobre um grande rolo de papel branco, com medida aproximada de 5 metros X 1 metro formando uma extensa superfície na qual estão dispostos lápis grafite, lápis de cor e giz de cera. A atmosfera de diálogo permite revelar modos de pertencimento e de estar no mundo e durante a ação são feitas leituras de textos e poemas. Os gestos de desenhar, degustar, ler, escutar e conversar evidenciam a potência de uma ação coletiva para as partilhas sobre questões de arte, do espaço público e privado. A proposta instaura um campo para além do campo artístico, sua contaminação com outros ramos de conhecimento permite questionar: como pensar esses territórios? Como ocupar e gerir em beneficio da comunidade? O projeto se alinha ao que diz Jacques Rancière sobre a dimensão política da Arte ao provocar um deslocamento e/ou uma reestruturação em uma determinada forma de "partilha do sensível". A ação proporciona uma experiência de compor uma narrativa coletiva em que todos são sujeitos do discurso; ao desenhar, provar os alimentos, conversar, conviver e acionar memórias.

Palavras-chave: Arte. Desenho. Poesia. Literatura. Partilha.

[1] Artista e Professora no Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ. Doutora em Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

[2] Poeta, Professora Adjunta na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Doutora em Letras, Pontifícia Universidade Católica – PUC.RJ.

[3] Artista e Professora no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Doutora em Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

ABSTRACT

Living Nature: an action-banquet-performance-collective is a work of performance of the artists Lucia Vignoli, Nena Balthar and Camila do Valle in which the public is invited to make observation drawings of fruit and also to taste them. The fruits are offered on a large roll of white paper, measuring approximately 5 meters X 1 meter forming an extensive surface in which are arranged graphite pencils, color pencils and crayons. The atmosphere of dialogue allows revealing ways of belonging and being in the world sfimultaneously with the action of readings texts and poems. The gestures of drawing, tasting, reading, listening and talking show the power of collective action for the sharing of art, public and private space issues. The proposal establishes a field beyond the artistic field. Its contamination with other branch of knowledge allows to question: How to think these territories? How to occupy and manage for the benefit of the community? The project aligns itself with what Jacques Rancière says about the political dimension of Art by provoking a displacement and/or a restructuring in a certain form on The Distribution of the Sensible. The action provides an experience of composing a collective narrative in which all are subjects of discourse; drawing, tasting food, talking, sharing and accessing memories.

Keywords: Art. Drawing. Poetry. Literature. Share. Memories.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

> *"Todo homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da*
>
> *comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico*
>
> *e de seus benefícios." Declaração dos Direitos Humanos, Artigo XXVII.*

A ação artística *Natureza Viva: uma ação-banquete-performance-coletiva* tem caráter transdisciplinar, ou seja, a ação proporciona cruzamentos e sobreposições dos vários campos do saber ao estabelecer um lugar de diálogos: ao desenhar, ao degustar os alimentos, ao ler poesia, ao compartilhar memórias e saberes, ao habitar o território construído juntos, ampliando a reflexão sobre a força de uma ação coletiva, permitindo o pensamento sobre questões de arte, do espaço público e privado. Esse projeto plástico instaura uma atmosfera para além do campo artístico, sua contaminação com outras áreas do conhecimento permite questionamentos sobre nossos territórios, em como habitá-los e geri-los em beneficio da comunidade e de seus frequentadores.

Nesse contexto participar da proposição *Natureza Viva: uma ação-banquete-performance-coletiva* é uma experiência de construção de narrativa coletiva em que todos são sujeitos do discurso, uma vez que no convívio quando se desenha, se partilha uma refeição, memórias são acionadas e ali compartilhadas tornando o território um lugar de representação coletiva. Assim como o trânsito entre instituições, cidades, estados e países reforça o caráter plural da ação, revela o desenvolvimento de uma sensibilidade das artistas para absorver e processar novos sentidos presentes nas diferentes experiências e lugares onde a performance ocorre. As diversas sensibilidades experimentadas nas ações realizadas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na Baixada Fluminense na UFRRJ de Nova Iguaçu e na cidade do Porto – Portugal, entre outros, confere a ação o caráter de invocação-convite, a toda e qualquer pessoa que deseje participar, ampliando o campo de possíveis surpresas e encontros. Assim o projeto artístico incentiva a manifestação criativa inerente a todos e contribui para se pensar diversos tipos de ações coletivas no âmbito de transformações das realidades dos participantes.

A performance tomou força durante as Ocupações realizadas no Rio de Janeiro, a partir de 2016, como modo de resistência política ao governo que se instalou, intervindo no espaço no qual é proposta.

A ação artística se alinha ao que diz Jacques Rancière; "A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte do comum em função daquilo que faz, dos tempos e espaços em que essa atividade se exerce". Portanto a dimensão politica da Arte se dá na medida em que a Arte provoca um deslocamento e/ou uma reestruturação em uma determinada forma de "partilha do sensível". Nesse contexto, participar da Natureza Viva: uma ação-banquete-performance-coletiva proporciona uma experiência de construção de narrativa coletiva em que todos são sujeitos do discurso, na medida em que, ao desenhar, ao provar os alimentos, o convívio aciona memórias e seu partilhar transforma o território em um lugar de representação coletiva. A experiência artística proposta nessa ação nos torna a todos, naquele momento, etnógrafos.

As imagens a seguir, dispostas como uma narrativa visual, pretendem compor um itinerário etnográfico e afirmar a condição processual da performance.

1ª Semana da Alimentação Saudável. Instituto Nacional de Educação de Surdos/ INES; Rio de Janeiro – 2017

Ativada a performance Natureza Viva, nos jardins do Instituto, acontecimento para alunos, familiares, professores e funcionários. O evento compreendeu uma Oficina de Agroecologia, plantio na horta do Instituto, aula sobre PANCS (plantas alimentícias não convencionais) e intervenção poética.

V Jornada Etnográfica – Literatura e Antropologia: cartografias e outras formas narrativas. UFRRJ. Nova Iguaçu – 2017.

A professora e poeta Camilla do Valle organizou, na Faculdade de Letras da UFRRJ campus Nova Iguaçu, a V Jornada Etnográfica, onde se discutiu a fala de musas para os poetas através de leituras de poemas de Ana Luísa Amaral do livro Génese do Amor.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

II Encontro Internacional de Reflexão em Práticas Artísticas Comunitárias – EIRPAC – Porto, Portugal - 2017

A performance cruza o Atlântico e traz novas reflexões para realçar a potência de uma ação coletiva e comunitária. Como aponta Roberto Corrêa dos Santos:

> Lanço-lhes o corpo aqui: pondo-o na tela da escrita, e digo que, do termo contemporâneo, menos vale a "raiz" (temporâneo) do vocábulo e mais o prefixo : co-, a dar em: cooperativar, colaborar, compartir, coletivar: ser das coisas: o copeiro. Não mais o prefixo contra-: e sim a conjunção e: eeee.[1]

9º Troca de Saberes, Universidade Federal de Viçosa/UFV. MG - 2017

No encontro do curso de Agronomia da UFV convergiram-se saberes e questões sobre o bem viver. A mesa de trocas de produtores e agricultores agregou a proposição Natureza Viva: uma ação-banquete-performance-coletiva ampliando esse lugar de fala e escuta sobre a sustentabilidade e alimentação consciente.

Instituto de Educação Clélia Nanci, São Gonçalo. Rio de Janeiro – 2016.

Em 2016 estudantes secundaristas ocuparam várias escolas públicas no Brasil reivindicando direitos e fala na construção do ensino no pais. A convite dos estudantes houve várias aulas, de diferentes assuntos, nesses estabelecimentos. Nossa contribuição para essa demanda foi a realização da performance Natureza Viva: uma ação-banquete-performance-coletiva. Na ocasião escolhemos alguns trechos da obra de Mario de Andrade – O Banquete – para ser lido. Entre eles: "Toda a arte é social porque toda a obra de arte é um fenômeno de relação entre seres humanos."[2]

Espaço Capacete. Rio de Janeiro – 2016.

Capacete é um espaço alternativo que promove uma abordagem desafiadora ao estado globalizado de manifestações culturais de massa no formato de grandes eventos cada vez mais genéricos ou restritos a elite. Nesse espaço se desenvolvem estratégias que pretendem fornecer uma alternativa concreta e real para o que está estabelecido. Na ocasião fomos convidadas a participar em um evento junto a outros artistas e performers.

[1] SANTOS, Roberto Correa dos. Cérebro-Ocidente / Cérebro-Brasil. Arte/escrita/vida/pensamento/clínica Tratos Contemporâneos. Editora Circuito. FAPERJ. 2015.

[2] Banquete, Mario de Andrade. Livraria Duas Cidades – 2º edição 1989 pg.61.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Escola Estadual de Teatro Martins Pena, Rio de Janeiro – 2016.

No espaço de formação de atores a performance se deu com a fala e leituras do artista, poeta e filósofo Roberto Corrêa dos Santos. Durante o processo foram lidos trechos do livro O horror econômico de Viviane Forrester sobre a crise global do trabalho.

Ministério da Cultura, Palácio Gustavo Capanema. Rio de Janeiro – 2016.

Em um movimento de resistência ao governo que se instaurou e extinguiu o Ministério da Cultura, muitos artistas ocuparam o MinC por longo período. Durante a ocupação foram promovidas ações culturais: shows, debates, peças teatrais, domingos de arte. Nesse contexto a performance Natureza Viva participou de um Domingo para Crianças com várias atividades visando esse público.

Seminário InDisciplinas: arte frente ao urgente - 4o Encontro de Pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais do Estado do Rio de Janeiro - Casa França-Brasil. Rio de Janeiro – 2016.

Os estudantes de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro promoveram um espaço de discussão e circulação de trabalhos e pesquisa nessa área. Participar do seminário desse porte nos fez perceber a importância de itinerários em instâncias diferenciadas, de troca de saberes, agregando a performance seu viés transdisciplinar.

Escritório de Imaginação e Emergência, UERJ –- 2016

Com o total desmonte da 5a melhor Universidade pública do Brasil, a performance se deu na entrada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), durante a programação de ações para se pensar a emergência de políticas que mantenham a integridade e qualidade do ensino público. Entre os participantes da ação-banquete-performance-coletiva haviam estudantes e funcionários da UERJ, que fizeram leituras de poemas tanto sugeridos por nós quanto escritos pelos participantes.

Galeria KM7, Nova Friburgo. RJ – 2016.

No âmbito de uma ação artística que promove a interlocução com o entorno onde o acontecimento é instaurado a performance Natureza Viva: uma ação-banquete-performance-coletiva foi realizada na galeria de arte KM7. A mesa para o banquete coletivo foi instalada na calçada em frente a galeria que se localiza na estrada fluminense de Teresópolis-Nova Friburgo, e contou com a adesão maioritária de crianças. Um senhor, que chegava do trabalho, ao ver a mesa posta e com materiais de desenhar

além das frutas para degustar, rememorou seu curto tempo de estudante e desenhou letras e frases.

QUE LEGADO! Castelinho do Flamengo, Rio de Janeiro – 2017

A iniciativa multidisciplinar e manifesto artístico QUE LEGADO, foi uma ocupação realizada por vários artistas no Centro Cultural Municipal Oduvaldo Vianna Filho – Castelinho do Flamengo - importante equipamento cultural da cidade do Rio de Janeiro. QUE LEGADO resultou em um evento de 16 dias com atrações gratuitas e de variados campos de atuação artística: exposição, cinema, artes visuais, dança, teatro, performances, literatura, sarau, música, psicanálise, cortejo musical, cursos, debates e também festa com DJ e bar. QUE LEGADO foi realizado em outras edições e espaços de arte como Espaço Cultural Sérgio Porto.

QUE LEGADO! Castelinho do Flamengo, Rio de Janeiro – 2017

Nuit Blanche – Museu de Arte Contemporânea (MAC), Niterói – 2017

Em consonância com o evento francês, Nuit Blanche, que movimenta toda a cidade de Paris, a versão brasileira convidou artistas para caminharem pela cidade de Niterói cujo final do percurso foi o Museu de Arte Contemporânea de Niterói. No seu pátio foi instalada a proposta artística e colaborativa Natureza Viva. Uma maneira de contribuir e fomentar a reflexão sobre como habitamos nossos territórios: como geri-los em benefício de quem os habita, assim como em benefícios de seus frequentadores.

Referencias bibliográficas.

ANDRADE, Mario. O Banquete. Livraria Duas Cidades – 2º edição 1989.

RANCIÈRE, Jacques. A Partilha do Sensível. Ed 34. 2005.

SANTOS, Roberto Correa dos. Cérebro-Ocidente / Cérebro-Brasil. Arte/escrita/vida/pensamento/clínica Tratos Contemporâneos. Editora Circuito.

ÍNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

O (LUGAR) DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Ana Serra Rocha

RESUMO

Esta investigação pretende observar o lugar da experiência do livro como o lugar onde a criança e a família desenvolvem e exploram a sua afetividade, através da ludicidade.

No século XIX e XX, iniciou-se a disseminação de lugares temáticos de encontros como salões de leituras, bibliotecas cooperativas (Battles, 2003), na esfera social, fomentando uma reflexão relativa à importância da participação da família na sociedade. Os primeiros espaços para as crianças estarem e brincarem começam a aparecer, possibilitando assim o desenvolvimento cognitivo comportamental, melhorando a componente sócio-emocional, graças ao aparecimento das primeiras ludotecas em empresas de grandes dimensões e em bairros comunitários.

O Município de Cascais de acordo com o Ministério da Educação, promove o Programa Crescer a Tempo Inteiro nas escolas públicas do 1º ciclo, e algumas escolas comtemplam a abertura de uma que corresponde à ampliação da biblioteca escolar reformulada com a atribuição de uma zona lúdica, dinamizações de atividades para crianças e famílias, no âmbito do incentivo ao lazer, leitura e ludicidade, impulsionando o desenvolvimento pessoal, sensorial e intelectual (Leite, 2017), capacitando os participantes à sua autonomia, reflexão crítica e participativa.

PALAVRAS CHAVE: livro, lugar, família, ludo biblioteca, mediação

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

RESUMEN

Esta investigación pretende observar el lugar de la experiencia del libro como el lugar donde el niño y la familia desarrollan y explotan su afectividad, a través de la ludicidad.

En el siglo XIX y XX, se inició la diseminación de lugares temáticos de encuentros como salones de lecturas, bibliotecas cooperativas (Battles, 2003), en la esfera social, fomentando una reflexión relativa a la importancia de la participación de la familia en la sociedad. Los primeros espacios para que los niños estén y jueguen empiezan a aparecer, posibilitando así el desarrollo cognitivo conductual, mejorando el componente socio-emocional, gracias a la aparición de las primeras ludotecas en empresas de grandes dimensiones y en barrios comunitarios.

El Municipio de Cascais de acuerdo con el Ministerio de Educación, promueve el Programa Crecer a Tiempo en las escuelas públicas del 1º ciclo, y algunas escuelas comtemplan la apertura de una que corresponde a la ampliación de la biblioteca escolar reformulada con una zona lúdica , dinamizaciones de actividades para niños y familias, en el ámbito del incentivo al ocio, lectura y ludicidad, impulsando el desarrollo personal, sensorial e intelectual (Leche, 2017), capacitando a los participantes a su autonomia, reflexión crítica y participativa.

PALABRAS CLAVE: libro, lugar, familia, ludo biblioteca, mediación

ABSTRACT

This research intends to observe the place of the book experience, where family can develop and explore their affectivity through playfulness.

In the nineteenth and twentieth centuries, thematic venues for meetings such as lecture halls, cooperative libraries (Battles, 2003) started to appear, giving an importance role for the family to play in the society. Community centres star to develop the toy libraries, in order to enable cognitive development, improving the socio-emotional component for well-being.

The Municipality of Cascais, in agreement with the Ministry of Education, promotes the Growing Full-Time Program in public schools of the 1st cycle, and some schools contemplate the opening of a library that corresponds to the expansion of the reformulated school library with the attribution of a play area, offering of activities for children and families, as a tool for encouraging leisure, reading and playfulness, boosting personal, sensorial and intellectual development (Leite, 2017), enabling participants to autonomy, critical and participatory reflection.

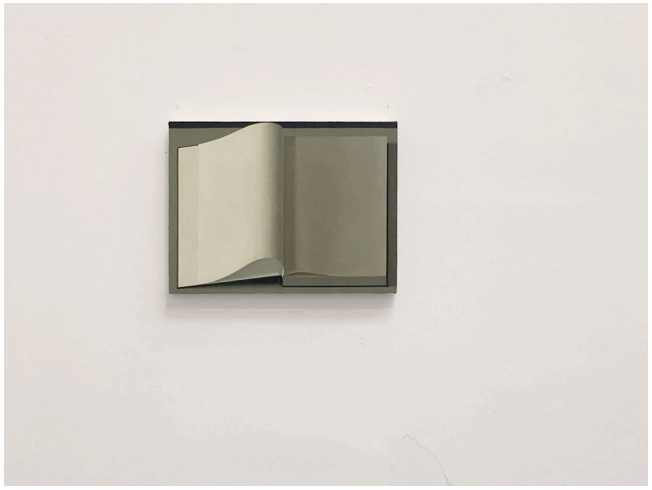
KEYWORDS: book, place, family, toy library, mediation

Porque sempre abri os livros do fim para o principio...

O Autor

A REPRESENTAÇÃO DOS LIVROS

A quando da visita à exposição da Bienal de Arte de Veneza em 2017, no Pavilhão dos Artistas e dos Livros são apresentados diversos artistas, onde destaco a obra de Abdullah Al Saadi uma vez que apresenta a transformação do livro-objeto com diversos suportes em diversas formas de leitura, e Liu Ye, que através da pintura de uma tela *Book Paiting nº1*, representa um livro aberto à dimensão da mesma.

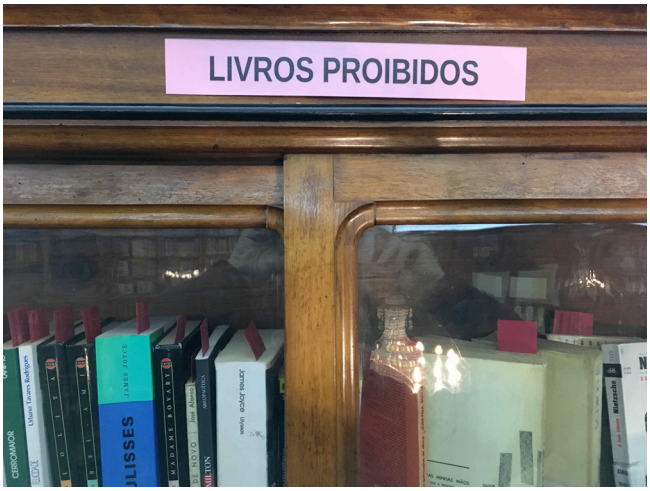


Fotografia: fonte própria

No Pavilhão Stirling é apresentada a reflexão sobre a obra de Walter Benjamim: *Unpacking my Library*, pertencente ao evento dos projetos paralelos (Viva Arte Viva), onde são exibidas os livros catalogados referentes às leituras preferidas dos artistas em contexto não formal.

Conjuntamente na documenta de Kassel no mesmo ano, Marta Minujín apresenta uma réplica do templo na Acropolis de Atenas – Parthenon. A obra é composta por cerca de 100.000 livros proibidos, que foram doados. Em Lisboa, na Biblioteca de São Lázaro, pertencente à rede de bibliotecas municipais, na sala hexagonal existe uma vitrine dedicada a livros proibidos.

Em Portugal está a ser desenvolvido o projeto LIVROBJETO - Anatomia e Arquitetura – plataforma que pretende reunir especialistas em torno do livro de acordo com a intenção apresentada no site em https://livrobjecto.wordpress.com), que é impulsionada por Inês Correia:



Fotografia: fonte própria

> "O LivrObjecto é, no presente projeto, simultaneamente, ponto de partida e ponto de chegada – ilustra o paradigma da relação-mutação, inerente à ação humana com a materialidade 'habitada'.
>
> A diversidade do LivrObjecto encontra naturalmente eco na diversidade do Livro de Artista, mas a designação escolhida pretende ainda explorar o fenómeno em si – da anatomia, que decorre de uma identificação criativa; da arquitetura, que deriva da construção viável de um abrigo, templo, casa ou túmulo. "

Neste sentido, o LIVROBJETO apresenta uma agenda de eventos que iniciaram em Setembro de 2017. Entre novembro e fevereiro de 2018 contemplou uma mostra coletiva com livros de artista, na livraria Ler devagar, situada na zona Oriental de Lisboa, na Fábrica da Pólvora do Braço de Prata e um ciclo de cinema no mesmo local com uma programação referente ao tema. Foi nesta exposição que apresentei o livro WALK YOUR TALK desenvolvida no âmbito da pesquisa do projeto tese, representando a tentativa de perceber como pode o livro ser um elemento de mediação e uma ferramenta de ação-investigação.

WALK YOUR TALK, é um livro em branco, em formato da planta do pé, cujo suporte são duas palmilhas, tornando-se a capa do livro com o miolo em papel manteiga, e é manufaturado exclusivamente com materiais nacionais: palmilha de cortiça, papel manteiga e cordel. Este objeto evidencia a necessidade de realizar um percurso comunicante coerente entre o que se comunica e o que se realiza. A noção de que a investigação é um lugar à medida, como um alfaiate pode desenhar, cortar e cozer uma peça. A experiência da manufatura do livro torna-se um espaço e uma zona de diálogo do eu com o objeto, e o outro. O processo de manufatura funciona como uma bricolage intelectual, e deve voltar-se para um conjunto já construído e retrospetivo. (Strauss, p. 32). WALK YOUR TALK

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

tem 22 cm de comprimento, ou seja o tamanho do nº35 correspondente à planta do pé. O folhear do livro cozido à mão com 3 laçadas de cordel de charneira, permite-nos ler os meridianos da volumetria apresentada.

Fotografia: fonte própria

o levantando da questão: *Arts – Based Research: How can artistic and the educational entangle?* Este livro foi apresentado ao grupo na última sessão, seguindo o convite do registo coletivo numa cartografia de investigação.

Fotografia: fonte própria

A MANUFATURA DOS LIVROS

A residência Winter School 2018 foi planeada e proposta na Network 29: research on arts education of EERA: *"The network 29 aims to create an ongoing space research seeking to create alternative narratives that are based on a reflexive and critical positioning regarding the potencial of arts education in within the contexts of contemporaneity".* (Booklet Winter School, 2018, p. 5). Este evento foi organizado pela Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Instituto de Pesquisa Arte, Design e a Oficina (Guimarães). Teve lugar durante 3 dias em janeiro com um grupo de cerca de vinte participantes internacionais e quarto convidados: Inês Vicente e Samuel Guimarães (Instituto Politécnico do Porto), Dennis Atkinson (Universidade de Londres/Goldsmiths), e Fernando Hernández-Hernández (Universidade de Barcelona/Fine Arts).

A organização disponibilizou previamente um livro em forma digital com textos referentes aos trabalhos, a partir do qual se desenvolveram os encontros e reflexões. Apresentei o livro *Eu Espero* de Davide Cali e Serge Bloch, espelhando a pesquisa situacional do meu trabalho, tendo como objetivo descobrir o *feel rouge* do percurso realizado, realizando uma cartografia de investigação. A experiência resultou numa narrativa de escrita diária noturna, e simultaneamente no desenvolvimento em formato tridimensional do livro HOOK BOOK, refletindo sobre os elementos e referências do processo de investigação com

A partilha de experiências, referências e reflexões no grupo foram enriquecedoras e estabeleceram pontes entre áreas multidisciplinares como artes visuais, fotografia, cinema, cultura visual, projetos colaborativos artísticos e culturais, que nos conduziram à questão inicial proposta por Fernando Hernández: *Where is art in your research?* A manipulação do livro HOOK BOOK permite o desdobramento da forma tríptico, na revelação de um conjunto de dobras sendo apresentado um módulo comunicante marcado por uma linha interrompida entrelaçada laranja e encarnada, sugerindo uma monocromia no virar da folha. Este livro elegível pode usar-se abrindo as páginas ao acaso, começando onde se quiser, andar para a frente e voltar par atrás, para compor e decompor todas as diferentes combinações (Munari, 1982).

É neste processo que o autor questiona como se poderá abordar o desenvolvimento da investigação de doutoramento como um processo de observação-experimentação, com realizações faseadas independentemente do produto final. A necessidade da construção do objeto livro é acima de tudo um elemento de reflexão e expressão metodológica, centrada em experiência e tópicos temáticos "em que o autor o produziu sem o tomar como um objeto em si mesmo, auto referente." (Queiroz, p. 263). Jorge Ramos do Ó afirma que a escrita precede a leitura. Acredito que no meu processo de investigação a forma está interligada com a escrita e com a leitura. Nasce a narrativa escrita a par do

livro, da construção, da leitura, que simultaneamente se precedem, claramente ao interesse que manifesto para a investigação na experiência do lugar do livro, em si, por si. O livro empodera o lugar da experiência.

O LUGAR DOS LIVROS

É neste ambiente que surge a presente investigação como espaço de experiência e laboratório de aprendizagem, desvendando uma complexidade do universo representado por bibliotecas, livrarias, alfarrabistas, com diferentes ambientes, atmosferas, missões e características da estética e utilização do espaço sagrado. As bibliotecas públicas, escolares, privadas e familiares, são espaços de referência para albergar uma coleção de livros, ultrapassando o conceito de bibliotecas como arquivo, oferecendo uma dinamização do espólio ao público. Alberto Manguel ao longo da obra *Uma história da Leitura*, apresenta a história do livro e da leitura, e refere que todo o prazer obtido através leitura depende em grande medida do conforto físico do leitor, referindo o corpo leitor, tal como Gonçalo M. Tavares no *Atlas do corpo e da imaginação* aborda as questões da fisiologia falante e ouvinte apelando ao sentido para a compreensão dos resultados desta dinâmica entre o corpo e a ação.

Nos dias de hoje, e à semelhança do que se importou dos Estados Unidos, associado ao movimento *Faça Você Mesmo* (Do it yourself – DIY) no início da década de 2000, onde o espaço se transforma para a criação e descoberta, acrescentando a componente experiencial na área da biblioteconomia, podendo-se acrescentar à tipologia de Raul Proença a biblioteca de criação e inovação.

A partir dos anos 80, estes espaços em Portugal foram apoiados pelo Instituto de Apoio à Criança que é pioneiro em Portugal no trabalho da atividade lúdica e promotor da defesa do artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança – "Direito de Brincar da Criança".

As instituições culturais nacionais através dos serviços educativos oferecem programas culturais e lúdicos, com atividades de sensibilização à leitura e às dinâmicas do livro. O Centro Cultural de Belém mantém regularmente a *Litlle Free Library* nas dinâmicas do mercadinho de trocas uma vez por mês, e recentemente outros edifícios públicos receberam o projeto *Cabine de Leitura.* Em Portugal desde 2010, vários espaços culturais foram reestruturados a nível de arquitetura e design, no sentido de se aproximarem do público com o objetivo de estimular e aumentar o consumo e a venda de livros. No entanto, uma visão mais alargada da noção de território (espaço urbano), é apresentada por José Luis Gonzáles Fernández, como um espaço educador, que deve ser tido em conta e vivido como um contentor de conhecimentos e promotor de incentivos para motivar e despertar a necessidade dos utilizadores. A arquitetura contém e desperta no usufrutuário o que lhe é destinado, fundindo e definindo os seus propósitos para a diluição dos limites entre a Arte, a Arquitetura e a vida quotidiana, implicando o conceito de arquitetura lúdica para a articulação entre arquitetura, educação e recriação (Aguiar, 2017). Os espaços lúdicos foram evoluindo em alguns casos de acordo com as necessidades da sociedade, onde nasceu uma arquitetura empreendedora, criativa e integrativa face aos conteúdos de cidadania e desempenho funcional e harmonioso das famílias, como é exemplo a escola Italiana Emilio Regina, *Scuola del Fare,* onde na zona central do edifício escolar está posicionado o laboratório como espaço âncora e de educação não formal, a partir do qual são desenvolvidas as componentes curriculares de aprendizagem. A aprendizagem é realizada a partir de uma experiência vivencial, tal como nos anunciam Falk e Dierrking (1992) cujo significado da aprendizagem pode ser desenvolvido através da experiência museológica em espaços culturais, no sentido em que estes espaços podem potenciar as oportunidades para o público participar numa aprendizagem individual ou em família.

A EXPERIÊNCIA DOS LIVROS

O Município de Cascais continua a promover de acordo com o Ministério da Educação o programa Crescer a Tempo Inteiro nas escolas públicas do 1º ciclo, através da dinamização de dos Programas de Atividades de Enriquecimento Curricular, Atividades de Apoio e Animação à Família, Componente de Apoio à Família e Ludobiblitecas Escolares com abertura à comunidade.

Fotografia: fonte própria

As escolas que foram requalificadas a partir de 2010/2011, integram este programa com uma ludobiblioteca que corresponde à ampliação da biblioteca escolar reformulada com a atribuição de uma zona lúdica. De certa forma, corresponde a uma fusão das ludotecas com as bibliotecas, onde existe um *playworker* para garantir a dinamização dos serviços e do espaço, oferecendo uma

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

diversidade de atividades, com propostas motivadoras e positivas para crianças e famílias, no sentido de lhes restituir o poder participativo e adaptativo do livro, leitura e ludicidade como uma ferramenta mediadora e transformadora da sociedade.

No âmbito museológico, a partir dos anos 80, o mediador foi ampliando o seu campo de atuação e passou da representação de um modelo expositivo de transmissão de conhecimentos e explicações, para um facilitador e construtor de ligações e narrativas entre diversos assuntos, fomentando a capacidade de interação entre o público visitante. Segundo Vygotsky (1998) a mediação, é uma propriedade cognitiva, referente à assimilação de comportamentos sociais e culturais, que provoca um diálogo onde a efetiva aprendizagem procede do coletivo para o individual. Neste sentido, as ludobibliotecas escolares com abertura à comunidade, são espaços onde a atividade lúdica acontece, impulsionando o desenvolvimento pessoal, sensorial e intelectual (Leite, 2017), na conceptualização, reflexão sobre a diversidade e diferenciação expectáveis do lugar do livro no universo infantil. Poderão as ludobibliotecas favorecer o processo de mediação e participação numa perspetiva crítica, criativa e transformadora?

Vários estudos têm apontado para a importância do brincar, e consideram o espaço lúdico como um espaço de aprendizagens, de exploração livre e ou orientada, possibilitando uma forma de aprendizagem natural e harmoniosa apelando ao desenvolvimento sociocultural. Leite, Borges e Penha (2012) descrevem como um espaço que proporciona, de forma lúdica, a construção e reconstrução do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado, sendo um ambiente de compreensão da realidade com um todo.

ERA UMA VEZ E OUTRAS MAIS

Ao longo do percurso de doutoramento, o autor foi percebendo que a constante preocupação de saber identificar, escrever e verbalizar qual a pergunta de investigação, o levou ao confronto com uma pergunta aberta, mutante, em permanente transformação, alimentada por vontades, paixões, alicerçada numa convicção desconhecida de desejar responder à temática da experiência do lugar dos livros.

Ao longo das suas participações ativas em Congressos, Seminários, Encontros, Residências e nas sessões de partilha com o Grupo de Doutorandos e alunos de Mestrado da Universidade de Lisboa/Instituto de Educação, iniciou então o mapeamento do desenvolvimento da premissa inicial centrada nas crianças, para uma construção colaborativa e coletiva centrada num grupo de participantes desses mesmos eventos relacionados com a Educação Artística.

REFERÊNCIAS

Aguiar, D. (2017). O Lúdico a partir do efémero. Lisboa: Ludic Architecture

Atkison, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-know. Subjectivity

Benjamin, W. (2017). Tolgo la mia biblioteca dalle casse. Milano: Electa

Bonnet, J. (2010). Bibliotecas cheias de fantasmas, um livro de amor aos livros. Lisboa: Editora Quetzal

Battles, M. (2003). A conturbada história das bibliotecas. Lisboa: Editora Planeta

Borja, M. (1982). Les Ludoteque – Joguines i Societat. Barcelona: Ediciones 62

Carrión, J. (2017). Livrarias. Lisboa: Quetzal Editores

Connelly, F. Clandinin, D. (2000). Narrative Inquiry Experience and Story un Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Cunha, N.H.S. (2007). Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Aquariana

Duxbury, N. (org.) (2013). Animation of public spaces through arts. Coimbra: Almedina

Falk J.H. & Dierking, L.D (1992). The Museum Experience. Washington: Whalesback Books

Ferreira, J.M.R (2014). História da Biblioteconomia em Portugal. Lisboa. Caledoscópio. pp. 198

Fernandez, J.L (2017). El território como inductor de comunidades de aprendizaje. Lisboa: Ludic Architecture

Gil, C. M. R. (2011). As Ludotecas como espaços lúdicos, cultura, transversal e intergeracionais

(tese de mestrado). Instituto de Portalegre. Escola Superior de Educação

Gordo, A. & Pereira, J. (2012). Tarefas Infinitas. Museu da Calouste Gulbenkian. Galeria de exposições temporárias. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Leite, E. (2017). A dimensão lúdica na aprendizagem. Lisboa: Ludic Architecture

Manguel, A. (2010) Uma história da leitura. Lisboa: Editora Presença

Munari, B. (1982) Das coisas nascem coisas. Lisboa: Ed.70 .

Morrow, L., & Rand, M. (1991). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. In J. F. Christie (Ed.), Play and early literacy development. Albany, NY: State University of New York Press

Neves, J. S.; Nunes, J. S. (2005). As Bibliotecas Municipais de Cascais. Lisboa: Edição do Observatório das Atividades Culturais.

Neto, C.: Lopes, F. (2017). Brincar em Cascais. Cascais: Editora Cercia

Pessanha, A. A. (2001). A actividade lúdica associada à literacia. Lisboa: Instituto de Inovação Educaional, Ministério da Educação

Pires, C. M. (2013). A voz da criança sobre a inovação pedagógica (tese de doutoramento) Universidade do Minho. Minho

Oliveira, Célia (2017). Simbologias collections and collectors: teh pratices of collecting, motivadtions and symbologies. Lisboa: Museologia & Interdisciplinaridade Vol.6, nº12 Jul/ Dez

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva

Santos, A. S. (2008). Mediações Arteducacionais. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian

Strauss, C. L. (1989). Pensamento Selvagem. Campinas SP/ Brasil: Papiros editora,

Regedor, A. J. B. (2014). Bibliotecas, Informação, Cidadania. Políticas Bibliotecárias em Portugal. Séculos XIX-XX (tese de doutoramento) Universidade Fernando Pessoa. Porto

Tavares, G. (2013). Atlas do corpo e da imaginação. Teoria fragmentos e imagens. Lisboa: Editora Caminho

Bresler, L. (2007). International Handbook of Research in Arts Education. Dordrecht: Springer

Vygotsky, L.S. A. (1998). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

ÍNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

O JONGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A REPRESENTATIVIDADE DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Amana Carneiro da Matta

RESUMO

A intenção deste artigo é aportar conhecimentos sobre o jongo, manifestação artístico-cultural de matriz afro-brasileira; refletir sobre a importância da representatividade da identidade negra nas escolas para o combate à inferiorização da pessoa negra e dos valores da cultura afro-brasileira e identificar se há contribuições que a inserção do jongo nas escolas pode trazer neste sentido e elencar quais são elas. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e utilizou-se como fonte de dados e aporte teórico as contribuições de Maroun (2013), Cardoso (2015), Fagundes (2012), Dornelles (2010), entre outros, a fim de fornecer dados sobre a prática do jongo, sobre a importância da representatividade da identidade negra no contexto educacional para a constituição da subjetividade do cidadão negro, bem como no combate à inferiorização do lugar da cultura negra na sociedade brasileira e o papel do jongo neste contexto de conquista e negociação de um espaço na representação social.

t

Palavras-chaves: jongo – representatividade – identidade – relações étnico-raciais – educação escolar

O presente artigo pretende discorrer sobre o jongo; sobre a importância da representatividade das identidades nas escolas e, neste caso, da representatividade da cultura negra e do papel social do jongo neste contexto. Procuramos através deste percurso discutir como o processo de ganho da visibilidade do jongo do sudeste brasileiro fez com que determinados aspectos de sua identidade fossem suprimidos ou amenizados. Isto se deu, tanto pela necessidade de se transmitir o jongo para as crianças, a fim de que sua prática pudesse se perpetuar e ganhar força, bem como pela necessidade de adequação à cultura hegemônica a fim de adentrar instituições culturais eruditas e instituições de educação formal.

Buscamos compreender a necessidade da educação das relações étnico-raciais no contexto brasileiro contemporâneo e da representatividade da identidade negra nos espaços de educação formal e seus efeitos. Escolhemos estudar a inserção do jongo nas escolas como exemplo de *micro-ação afirmativa* (Cardoso, 2015), pelo caráter de resistência da cultura africana em território brasileiro que esta manifestação artístico- cultural representa. O jongo é resultado da reelaboração da tradição africana em solo brasileiro que ao longo do tempo proporcionou à população afro-brasileira estratégias de coesão social, comunicação, resistência e expressão de valores afro-diaspóricos. Assim, procuramos entender quais são as adaptações que o jongo sofre nesse processo de resistência e em particular na penetração das instituições escolares e quais são as contribuições para a representatividade da identidade negra nas escolas.

Para responder aos objetivos propostos, utilizamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, bem como material publicado por órgãos oficiais. Para fundamentar a escrita deste artigo, baseamos em conceitos e análises de autores como: Lopes (2003), Cardoso (2015), Maroun (2013), Fagundes (2012), Dornelles (2010), Silva (2016), Rodrigues (2012), Martins (2008), Pacheco (2007), Abramowicz (2009), Oliveira (2009) e Rodrigues (2009).

O Jongo – origem e manifestação cultural

O Dossiê Jongo no Sudeste, elaborado pela equipe do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico nacional (IPHAN), afirma que "segundo Nei Lopes (2003, p. 132), o termo jongo deriva do vocábulo umbundo[1] *onjongo*, que designa uma dança dos ovimbundos" (Iphan, 2007, p. 27). O jongo tem sua origem em ritmos de música e dança africanos, denominados de maneira genérica na literatura a respeito dos habitantes do Brasil colonial, de "batuques". De acordo com Lopes, "com esses bantos de Angola, do Congo e regiões adjacentes vieram seus 'batuques', termo genericamente aplicado pelos portugueses aos ritmos e danças dos africanos". (Lopes, 2005, p. 31, citado por Cardoso, 2015, p.18)

Há semelhanças de formação, de gestual, da estrutura do canto em manifestações artístico-populares de povos associados aos falantes do tronco linguístico banto, das regiões que hoje estão compreendidas no atual território angolano (Maroun, 2013). Slenes (2007, s.d., citado por Maroun 2013, p.25) encontrou semelhanças entre os jongos dançados no sudeste brasileiro e as descrições de danças e cantos realizadas por viajantes que passaram pelo interior de Luanda, sudoeste de Angola e pelo atual norte da Angola (que pertencia ao antigo reino do Congo), no século XIX. Segundo Ivete Batista da Silva Almeida, os africanos escravizados entre os séculos XVIII e XIX, que vieram sobretudo para o Rio de Janeiro, pertenciam a povos de origem banto (s.d., p.10). Para Kalyla Maroun (2013), "é justamente a partir da historiografia sobre o tráfico de africanos chegados à região Sudeste do Brasil que fica evidenciada a origem do jongo e suas funções sociais nas fazendas das antigas senzalas" (p. 26).

Desta maneira, podemos traçar uma conexão entre a presença significativa de povos bantos e seus descendentes, provenientes de regiões da atual Angola, na região sudeste do Brasil, que chegaram para trabalhar principalmente nas lavouras de café e cana-de-açúcar do Rio de Janeiro e de São Paulo, e a origem do jongo, uma vez que se destaca a existência dos registros de elementos análogos ao jongo nas manifestações africanas que ocorriam na mesma região, registradas pelos viajantes do século XIX.

É preciso situar o jongo como uma manifestação artístico-cultural que envolve dança de umbigada, de roda, portanto coletiva, de origem afro-brasileira, praticada no Brasil, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e do Espírito Santo, desde o período colonial até a contemporaneidade. No período da escravidão e de grande repressão das manifestações da cultura negra, o jongo servia como forma de comunicação: através dos versos cantados (denominados de pontos) os negros expressavam suas ideias através de metáforas, fazendo sátiras, ou transmitiam um recado. Segundo Kalyla Maroun (2013), "além de fazer parte de festejos dos escravos, os jongos eram cantigas de trabalho em grupo. Serviam também para avisar a chegada do senhor ou do feitor" (p. 26).

O jongo ocorre em comunidades rurais; nos quilombos e nas cidades, seja organizado por grupos de cultura popular, que contam com muitos membros das universidades ou que se originaram no seio de comunidades de classes populares.

Embora não haja um momento certo para dançar o jongo, percebe-se que a fim de manter a sua prática os grupos urbanos mantêm encontros com data e local

[1] Língua que pertence ao grupo linguístico banto.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

regulares. Segundo Maroun (2013), nas comunidades jongueiras:

> apesar de não haver regras específicas para a realização das rodas de jongo, as festas de santos padroeiros, de nossa Senhora do Rosário ou de Santa Rita, as de algumas divindades afro-brasileiras, como os pretos velhos, as comemorações da abolição [da escravatura] (13 de maio) e do dia da Consciência Negra (20 de novembro), bem como os aniversários de pessoas importantes das comunidades, são ocasiões que mobilizam os jongueiros para cantar e dançar. (p. 30)

Também pode variar a maneira como é transmitido, bem como a motivação para fazer uma roda de jongo. Atualmente, o jongo pode ser de apresentação, onde ganha dimensão de espetáculo e tem tido o aspecto de divertimento amplificado.

Tradicionalmente, não era ambiente para crianças, pois a roda era onde se resolvia questões da comunidade. Devido a um tipo de ponto de jongo específico, denominado ponto de demanda ou ponto de amarração, que teria um aspecto mágico, em que era preciso decifrar o jongo lançado e respondê-lo a altura, a fim de não ficar "amarrado", as crianças não participavam das rodas de jongo. Segundo o depoimento de mestres jongueiros, este encontrar-se "amarrado" seria uma entrada em uma espécie de transe, estado em que o jongueiro poderia sofrer danos. Para sair da "amarração" o jongueiro dependeria de um outro jongueiro, que fosse "entendido" ou "iniciado" para "decifrar" ou "desatar o ponto", a fim de retirá-lo do transe (Maroun, 2013).

No entanto, esse cenário mudou – a primeira transformação a ser notada foi na comunidade da Serrinha, em Madureira, município do Rio de Janeiro, a partir da década de 1980. Nesta comunidade as crianças foram motivadas a entrarem em oficinas de jongo, inaugurando-se uma nova maneira de transmissão do conhecimento do jongo, de forma sistematizada e objetivando a permanência do jongo, uma vez que o número de jongueiros naquela comunidade havia descrescido consideravelmente.

Ao longo dos anos, o jongo vem sendo reinventando por seus praticantes, sejam eles originados de comunidades jongueiras ou de grupos de cultura popular que se formaram em torno do jongo. Um outro exemplo da modificação da tradição, está no fato de que em grande parte das comunidades jongueiras, os pontos de demanda parecem ter sido substituídos pelos pontos de desafio, em que estão em jogo as habilidades de improvisação, compreensão e resposta para fazer um ponto novo ou bem usar pontos já conhecidos (Maroun, 2013).

Segundo, Alessandra Ribeiro Martins (2008):

> Uma diferença entre o jongo de hoje e o de antigamente, sendo esse antigamente não o do tempo das senzalas, mas o logo após a escravidão como mostra o trabalho de pesquisa feito por Maria Lourdes Borges Ribeiro, em suas andanças pelo Vale do Paraíba em comunidades jongueiras, é que o desafio e demandas entre jongueiros eram a base fundamental das rodas de jongo. Hoje, prioriza-se a diversão que o jongo proporciona. Nessa linha, os jongueiros comentam sobre o sentir-se mal na roda de jongo e as mandingas e orações que são feitas, antes de irem para o jongo. Porém, afirmam que a demanda está na vida independentemente de religião. (p.64).

Se por um lado o caráter de feitiço ou "mágico-religioso" do jongo, como define Maroun (2013), tornou-se menos frequente, por outro, o jongo popularizou-se, ganhou novos adeptos dentro das próprias comunidades jongueiras tradicionais, ou seja, crianças e jovens passaram a interessar-se e a praticarem, o que foi essencial, em determinadas comunidades, para o jongo não acabar; e em outras, para a afirmação da identidade negra junto às novas gerações.

A partir da década de 80, o jongo ganhou visibilidade, transformando-se em instrumento de luta, como porta-voz dos valores culturais afro-brasileiros e da afirmação de uma estética tão frequentemente renegada a contextos específicos e assim limitada e inferiorizada. O jongo tem ainda servido como elemento de identificação e reconhecimento de grupos quilombolas nos detalhados relatórios construídos por antropólogos (Maroun, 2013).

Uma roda de jongo possui um roteiro de início, meio e finalização. Para iniciar uma roda de jongo há pontos (cantos) específicos que devem ser entoados para "pedir licença" aos ancestrais, reverenciando-os. Saudados os ancestrais, a dança inicia. Um casal que dança no meio e em volta, os jongueiros cantam, dançam e batem palmas sustentando o ritmo, sem sair de seus lugares. Quando alguém quer dançar no meio, dirige-se ao casal e cumprimenta quem deve deixar a roda, através de uma umbigada à distância (uma inclinação para trás, projetando-se a região do ventre, do umbigo, na direção do outro, estando as duas pessoas uma de frente para a outra e os braços são erguidos). Para finalizar, há pontos de jongo específicos que deixam claro que a roda chegou ao fim.

Segundo Alessandra Ribeiro (2011): "Cada tambor é considerado como um integrante e membro da roda de jongo, por representar a ligação entre os praticantes e sua ancestralidade jongueira".

Ainda segundo Maroun (2013):

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

> Através da reverência aos tambores, que simbolicamente, representam a ligação do mundo terreno com o mundo mágico e espiritual, aliado ao ponto entoado, é pedida a benção e a proteção à roda e aos jongueiros presentes. Só a partir de então, a roda é oficialmente aberta, estando todos protegidos para entrar na dança. (p.15).

O ponto de jongo é um canto curto, de poucos versos, cuja poesia ecoa desde os tempos de cativeiro e ao mesmo tempo se atualiza, em temáticas que emergem da vivência comunitária. De acordo com Maroun (2013)

> Pacheco (2007) entende que estes podem desempenhar diversas funções. Existem os pontos de visaria ou bizarria (que animam a dança), pontos de louvação (para saudar as pessoas ou as entidades espirituais), pontos de demanda (para lançar um desafio enigmático a outro jongueiro), pontos de despedida (que encerram o jongo). (p.27).

Embora seja facilmente possível se identificar uma roda de jongo, cada comunidade tem sua maneira própria de dançar (passos mais específicos ou movimentos mais livres), a sua maneira de entoar os pontos, de entrar e sair da roda, de saudar os tambores, de compor a roda, que em alguns jongos fazem-na girar. Entretanto, todo grupo de jongo percorre a saudação aos ancestrais, compõe o círculo, que é um elemento simbólico muito forte; entoa pontos; canta alternando a participação de um solista e de um coro. As palmas e a umbigadas também são características, embora haja grupos que não adotem a umbigada.

Educação Étnico-Racial: por quê e para quê? A representatividade nos espaços de educação

Segundo dados publicados pelo MEC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004),

> pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (p. 7).

Tais dados são ilustrativos da dificuldade que ainda hoje a população negra sofre de permanecer na escola e das desigualdades étnico-raciais na educação. Segundo Claudilene Maria da Silva (2016),

> Paixão (2003) elenca alguns vetores de produção das desigualdades étnico-raciais no sistema de ensino brasileiro: a discriminação no espaço escolar, a imagem e a representação da população negra nos parâmetros curriculares e no material didático escolar e paraescolar e a importância da família na reprodução intergeracional das condições de vida e na confirmação ou superação das situações problemáticas vivenciadas no espaço escolar. (p.54)

Silva (2016) aponta ainda que "(...) a escolarização pode ser entendida como um espelho no qual a população negra se olha, mas não se vê, não se encontra nas imagens refletidas (...), seja nos conteúdos disciplinares, no material didático, nos murais das instituições escolares" (p.54).

A dificuldade da permanência do jovem e do adulto negro na escola estão ligadas tanto à necessidade de trabalhar quanto à dificuldade de frequentar um ambiente em que a representatividade da identidade negra ainda é insuficiente e onde o racismo de maneira objetiva ou subjetiva ainda fazem corpos e psiques do cidadão negro passarem por muitas tensões impostas e autoimpostas. Autoimpostas, pois o jovem negro numa sociedade ainda racista, como a brasileira, aprende muito rapidamente que precisa anular as características que marcam sua origem africana, a fim de ocupar um lugar de reconhecimento e sucesso no grupo, uma vez que os valores associados ao imaginário do sucesso não incluem os seus valores culturais e algumas das características do seu corpo, como a cor da pele e o cabelo crespo. Como afirma Paulo César Cardoso (2015):

> Se na trajetória escolar, sobretudo nos anos iniciais do então primeiro grau, assim como quase todas as demais crianças negras do sistema de ensino formal, estive exposto às mazelas de uma educação baseada por [sic] um mecanismo de exclusão, cuja [sic] criança negra não encontra modelos de estética que afirmem (ou legitimem) a cor de sua pele de forma positiva (Abramowicz, Oliveira, Rodrigues, 2009), ao longo de minha juventude, porém, novas experiências possibilitaram um processo de construção de identidade racial. (p. 3)

Como nos aponta o documento do MEC acima mencionado,

> Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

> eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. (2004, p.16)

A partir do acima exposto, analisaremos, então, a importância da representatividade das identidades afro-brasileira na escola e identificaremos algumas experiências em que o jongo contribui para tal. Em relação à construção de uma sociedade que veja o afro-descendente e a cultura negra como elementos estruturais da formação da cultura brasileira e do Brasil (e não apenas contribuintes de menor valor), em que o negro ocupa o seu espaço de cidadão; e em relação ao combate ao racismo, a educação ocupa um lugar estratégico crucial. Neste contexto, é fundamental entender a importância que a representatividade da identidade afro-brasileira exerce para a constituição do sujeito e da representação que ele faz do lugar que ele ocupa no grupo específico e na sociedade.

A relação que as crianças estabelecem com seu próprio corpo e com seus brinquedos influencia fortemente a maneira como elas se constituem como sujeitos, uma vez que o corpo é um instrumento essencial para que conheçam e explorem o mundo ao seu redor (Dornelles, 2010). As pesquisas de Dornelles apontam que quando os corpos de bonecos infantis saem dos parâmetros tidos como "normais", eles são preteridos, não são aceitos pelas crianças. A autora questiona a ausência dos bonecos gordos, negros, velhos ou que usam óculos nas salas de aula e nas casas das crianças. A mídia e a oferta de brinquedos com corpos "certos", isto é, magros, brancos, altos e para Dornelles (2010)

> leva crianças de lugares os mais diferentes a quererem modificar seus corpos com o objetivo de fazê-los parecer o mais possível com os 'normais' e 'bonitos'. As imagens e os discursos veiculados na mídia são carregados de significados, trazem embutida uma 'pedagogia da beleza'. (p. 31).

Os discursos de legitimação de alguns corpos em detrimento de outros ganha força através da mídia, mas está presente também em muitos espaços de educação e na sala de aula. Existe um pensamento, um valor por detrás de cada discurso seja ele proferido ou que se configura através do gesto, do hábito, das brincadeiras, das escolhas estéticas, das escolhas de brinquedos. Em relação a brincadeiras com bonecos negros, Dornelles (2010) observou o surgimento de falas tais como: "tu és a empregada"; "tu não podes ser a princesa"; "ela é do mal, ela não podia ser a fada porque a pele dela é negra e a gente tinha que tirar a pele dela e trocar por uma pele branca" (p. 33-34).

Para Joyce Maria Rodrigues (2012),

> a identidade de um indivíduo tem seu início no processo que se dá a partir do seu olhar para si próprio e do olhar do 'outro' para ele. Por isso podemos entender que o processo identitário é tanto individual quanto coletivo e sempre engendra instâncias conflituosas" (Rodrigues citada em Felinto, 2012: 61).

Por isso é tão importante haver representatividade dos diversos corpos, da multiculturalidade, das diversas maneiras de sentir, falar, de vestir, de se expressar na mídia, nos livros didáticos, na escolha dos livros que compõem uma biblioteca escolar ou de um currículo de leitura obrigatória, de obras de arte que apresentamos aos alunos e nos brinquedos que disponibilizamos para as crianças, por exemplo.

É preciso destacar também que a diversidade no discurso educativo permite não só que as crianças possam aceitar os corpos e saberes distintos de sua tradição, mas também permite às crianças com corpos e costumes que não correspondem aos padrões normatizados que possam constituir sua identidade valorizando sua imagem, suas origens e suas tradições. A criação de espaços de empoderamento dos sujeitos rompendo com padrões únicos só é possível quando percebemos o quanto os nossos discursos estão implicados em permitir a representatividade das diversidades em posições de poder.

Impactos da presença do jongo em algumas escolas

A partir implementação da Lei 10.639/03, que estabelece como obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, tendo como conteúdo programático: "o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (2003) institucionalizou-se um importante meio de reivindicação para a representatividade da identidade negra nas escolas, no entanto, nota-se que:

> É comum perceber práticas educativas que - apesar de legislações que prescrevem obrigatoriedade ao ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira – persistem na marginalidade ou no trato equivocado em relação aos saberes, fazeres e dizeres dos povos africanos e da diáspora. A Lei no 10.639/2003 conjugada a um projeto multicultural crente em uma universalidade do ser

> humano é a prova de que a inclusão das temáticas africanas e Afro-brasileira sem o seu devido questionamento não é capaz de propor mudanças significativas. Ao insistir em uma cultura nacional, em uma humanidade essencializada, e na universalização dos saberes, as práticas do multiculturalismo liberal humanista continuam a não atender aos grupos não hegemônicos (...). (Fernandes, 2012, p. 94).

Assim, não é sem tensões e adaptações que a presença do conhecimento negro se faz nas escolas. Lygia Fernandes (2012, p. 93) nos apresenta em sua dissertação a polarização entre um multiculturalismo "tradicional e conservador (...) que de acordo com Siss (2003), [seus adeptos] privilegiam a assimilação cultural enquanto mecanismo de integração social" e um multiculturalismo crítico, onde "não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais". (Silva, 2005, p.90, citado(a) por Fernandes, 201, p.94).

Discursos que afirmam que *"todos somos iguais"* acabam por não reconhecer a necessidade da representatividade da diversidade cultural no espaço educativo, não apenas em datas comemorativas, mas estruturalmente, como em um currículo escolar com grande ênfase na contribuição do negro em todas as dimensões da vida e dando espaço aos valores e feitos dos afro-brasileiros e das civilizações africanas. Assim, esse tipo de discurso, que pode ser visto como expressão de uma visão do multiculturalismo conservador, corrobora para um processo de assimilação do negro ao seio de uma sociedade eurocêntrica e para o enfraquecimento de suas práticas culturais de origem afro-brasileira. O simples combate da conduta individual racista em conflitos entre os jovens, apenas sinalizando que ela não deve proceder, também pouco contribui para a desconstrução de um lugar desprivilegiado do negro na sociedade. É preciso ir além, evidenciando as dimensões estruturais e políticas da construção do racismo na sociedade brasileira, ao longo de 350 anos de escravismo e 100 anos de não reconhecimento de seu caráter racista, e ao mesmo tempo dar visibilidade à cultura afro-brasileira em sua profundidade, sem reducionismos de suas perspectivas. De acordo com Fagundes (2012, p. 95) uma perspectiva crítica do multiculturalismo deve se constituir no estabelecimento de "(...) práticas que compreendam as representações de raça, classe e gênero como resultantes de lutas sociais ampliadas, [onde] as instituições culturais e/ou pedagógicas podem exercer influências significativas nos processos de transformação das relações sociais, culturais e institucionais."

Em meio ao embate de forças que operam na construção cotidiana de componentes de representatividade da cultura afro-brasileira nas escolas, a inserção do jongo destaca-se como uma via potente de dinamização dos valores africanos, tais como a corporalidade como inteligência comunicativa, a tradição oral, a ancestralidade e a circularidade. No entanto, não é sem adaptações que o jongo percorre a entrada no espaço de educação formal. Percebe-se que apesar de englobar um caráter místico e um potencial mágico, estes aspectos foram minimizados no processo de maior visibilidade do jongo, seja através de grupos de cultura popular, seja na penetração deste nas escolas (Maroun, 2013; Fernandes, 2012). Fernandes destaca em seu trabalho que uma diluição do aspecto mágico da cultura africana ocorre quando ela entra no espaço escolar, ao mesmo tempo que a escola laica brasileira, muitas vezes expõe imagens de crucifixos e a bíblia, símbolos católicos e/ou cristãos. Segundo a autora:

> "Para o jongo dividir o palco com a cultura dominante é necessário abrir mão de algumas identidades. Ou ainda, negar os aspectos misteriosos do jongo (...). Ainda que a escola seja laica, o cristianismo parece como uma norma nos rituais da rotina desta instituição. Deste modo, o jongo, ao ser destoante deste regulamento, acaba de alguma forma sendo modificado para ser bem vindo" (Fernandes, 2012, p. 76-77).

Para a elaboração deste artigo tomamos como exemplos de implementação do jongo no espaço escolar as experiências investigadas por Cardoso (2015), na Escola Municipal Cortines Cerqueira, em Barra do Piraí (RJ) e Fernandes (2012), em três unidades da rede pública municipal de Pinheiral (RJ).

Através da leitura destes trabalhos de investigação sobre o jongo no contexto escolar acima citado, evidenciamos que a presença desta manifestação artístico- cultural pode contribuir positivamente para a representatividade da identidade negra na escola. Ressaltamos, porém, a necessidade de uma postura crítica em relação à maneira como se introduz o jongo na escola, pois estes trabalhos demonstram que esta inserção se faz meio a um contexto ainda muito resistente à circulação dos valores afro-brasileiros na sua íntegra.

Cardoso (2015) destaca o orgulho e autoestima entre os jovens participantes do grupo de jongueiros relacionados à identidade jongueira e, portanto, à identidade negra; a vivência e a importância relevada aos valores civilizatórios africanos (tais como a oralidade, ancestralidade, a corporalidade e a memória); corroboram positivamente para a representatividade da identidade negra na escola. Ainda como consequência da inserção do jongo na escola destacou: a integração da comunidade escolar em torno da atividade; a ampliação do público conhecedor e praticante do jongo e evidenciou "o destaque e a relevância o papel social da mulher na educação, na transferência de

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

valores e de saberes, no intercruzamento entre a cultura, tradição e educação formal" (Cardoso, 2015, p. 59).

Para Fernandes,

> "Além da discussão sobre não subordinação, autoestima, protagonismo e agência das populações negras, as atividades que envolvem o jongo – seja no seu próprio espaço ou no espaço escolar - podem fazer menção aos diferentes saberes e fazeres que remetem às diversas Áfricas que chegaram ao Brasil. Esses valores, denominados de valores civilizatórios Afro-brasileiros, transcendem as rodas de jongo e podem contribuir para formatar comportamentos (...). No Jongo de Pinheiral (...) existem nítidas demonstrações da beleza, plasticidade, inteligência e criatividade das populações negras. O colorido das saias, a rima dos versos, a altivez das coreografias, a capacidade de organização podem ser exemplos que contrariam as máximas racistas que insistem na apatia e na morosidade das gentes de cor. A capacidade do jongo de interferir na autoestima dos seus praticantes e simpatizantes é uma das provas da sua dimensão pedagógica" (2015, p. 64-65).

Conclusão

Diante do exposto, percebemos o jongo como uma manifestação artístico-cultural potente, que resiste através da História e que se transforma, restringe e oculta algumas das suas características, mas mantém sua força que foi e continua sendo usada pela população afro-brasileira como resistência para a expressão da sua estética e de seus valores.

Esse percurso de alterações da tradição jongueira ocorre também na sua penetração no espaço de educação formal, espaço em que predomina o discurso voltado ao jovem branco, cristão, de classe média, que não é a maioria da população brasileira (IBGE, 2015). E é nesse contexto que os educadores comprometidos com uma educação voltada para a diminuição das desigualdades raciais na sociedade brasileira devem adotar uma postura crítica a fim de potencializar a presença do jongo e de outras formas de criar representatividade da identidade negra nas escolas. A fim de que as manifestações afro- brasileiras não continuem a ter que se mimetizarem na cultura dominante, a fim de conseguirem penetrar os espaços da educação formal é preciso firmar a presença das diferenças. É a afirmação das diferenças e na integridade da diversidade étnico-racial que se pode construir o espaço para a representatividade da cultura negra na escola – não na afirmação de uma essencialidade humana, ou seja, através do discurso "de que todos somos iguais" (Fernandes, 2012).

Apesar da desvinculação de seus potenciais mágicos e de conexão com os ancestrais que ocorre com a inserção do jongo nas escolas, pôde ser observado inúmeros aportes positivos do jongo como representatividade da identidade negra no contexto escolar. Alguns deles evidenciados por Fernandes (2012) e por Cardoso (2015) foram: orgulho da identidade jongueira, consequentemente da identidade afro-brasileira; vivência e importância dada aos valores civilizatórios africanos, tais como: corporalidade, circularidade, tradição oral, respeito pelos ancestrais, memória; elevação da autoestima; reconhecimento do negro como agente de sua resistência e do jongo como meio para essa ocupação dos espaços e reinvenção de uma representação social.

Referências Bibliográficas

- Almeida, Ivete Batista da Silva, (s.d.). Questão Racial: Africanidade e Democracia – Material Didático elaborado pela Universidade Candido Mendes em parceria com o Instituto Prominas (impressão e editoração).

- Cardoso, Paulo César (2015). Pelos Caminhos do Jongo em Barra do Piraí: Cenário e Práticas Escolares - Dissertação de Mestrado – CEFET-RJ, Rio de Janeiro.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, DF, MEC, 2004.

- Dornelles, Leni Vieira (2010). "Tu não podes ser princesa: corpos, brinquedos e subjetividades" In: BRANDÃO, Ana Paula, TRINDADE, Azoilda Loretto da (org), Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres (A Cor da Cultura; v.5), Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho.

- Fernandes, Lygia de Oliveira (2012).O Jongo, a ancestralidade africana e a educação escolar : um estudo sobre tensões, negociações e possibilidades – Dissertação de Mestrado - UFRRJ, Rio de Janeiro.

- Jongo no Sudeste. Brasília, DF: Iphan, 2007.

- Martins, Alessandra Ribeiro (2008) – Comunidades e Instituições: o Jongo, sua História, e suas Representações no Sudeste do Brasil no Século XXI – Trabalho de Conclusão de Curso) – PUC, Campinas.

- Rodrigues, Joyce Maria (2012) "A relação do corpo para a construção da identidade negra", In: FELINTO, Renata (org.) Culturas Africanas e Afro-brasileiras em Sala de Aula – saberes para os professores, fazeres para os alunos, Belo Horizonte: Fino Traço Editora.

- Silva, Claudilene Maria (2016) Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras:

a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas do branqueamento – Tese de Doutorado – UFPE, Recife.

- Trindade, Azoilda Loretto da (2010) "Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma Contribuição Afro-brasileira"In: BRANDÃO, Ana Paula, TRINDADE, Azoilda Loretto da (org), Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres (A Cor da Cultura; v.5), Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

ÍNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Escolas transformadas e transformadoras: O papel catalisador do design para as novas construções sociais de aprendizagem

Camila Maia

Mestranda no Departamento de Design/ PPG - Design

Instituto de Artes | Universidade de Brasília

Linha de Pesquisa: Design, Utopias, Territórios e Ecologias Urbanas

Marisa Cobbe Maass

Professora e Pesquisadora

Departamento de Design/ PPG - Design

Instituto de Artes | Universidade de Brasília

RESUMO

A visão de mundo analítica e auto-afirmativa que dominou a cultura ocidental pelos últimos séculos, por um lado viabilizou o incrível progresso científico e tecnológico que vivenciamos. Por outro, originou e agravou problemas cada vez mais globais e complexos. A transição para uma sociedade sustentável e solidária passa por uma transformação de mentalidade, que viabilize inovações sociais, pautadas em uma concepção mais integrativa da vida. Desenvolver soluções realmente transformadoras para os desafios da atualidade é uma tarefa que precisará ser operada por agentes sociais conscientes e autônomos e que demandará as mais diversas formas de criatividade, inteligências e competências, ancoradas em uma mentalidade integrativa. A escola se apresenta como um potencial núcleo articulação de saberes, pessoas, territórios, da cidade e da sociedade. No entanto, a educação no Brasil, via de regra, se organiza sob as premissas de um modelo concebido na revolução industrial. Habilidades interpessoais e intrapessoais não encontram espaço nos currículos. A diversidade de habilidades e inteligências é das competências humanas são frequentemente reprimidas.

Nas últimas décadas, ancoradas na visão de mundo integrativa, novos valores sociais dão origem a iniciativas e descontinuidades sistêmicas que ensaiam em pequena escala novas estruturas de sociedade. Novas ideias de bem-estar, relações regenerativas com o meio ambiente, iniciativas comunitárias e cooperativas, redes distribuídas de compartilhamento de recursos e conhecimento. Para fortalecer este processo, faz-se necessário criar ambientes férteis para a formação de atores sociais capazes de sonhar e operar

as transformções de seus próprios contextos de vida. Não é possível desenvolver essas habilidades fundamentais apenas lendo livros e repetindo lições. Os jovens precisam praticar o ser e o fazer transformadores.

Para que a escola possa ser um terreno fértil para a emergência desta mentalidade é necessária uma transformação em via de mão dupla: transformar a escola para transformar o mundo e transformar o mundo para transformar a escola. A mudança na educação passa pelo desenvolvimento de Novas Construções Sociais de Aprendizagem (NCSAs), que podem ser inspiradas por concepções mais integrativas, tais como: Educação Integral; Comunidades de Aprendizagem; Cidades Educadoras; Territórios Educativos; Ecossistemas de Aprendizagem. Mas não existe um caminho único de reformulação das práticas pedagógicas. Pelo contrário, cada escola deverá co-criar seu caminho, a partir de suas necessidades, desafios e oportunidades singulares. Neste contexto, algumas questões se apresentam às escolas que buscam transformar suas práticas e atuar como núcleos de transformação de seus territórios: Como superar o reducionismo, fragmentação, controle e hierarquização? Como promover inclusão e participação radical? Como envolver a comunidade? Como conectar o currículo à realidade das cidades e comunidades? Como impactar positivamente os territórios? Como despertar e desenvolver competências transformadoras, tais como protagonismo, empatia, cooperação e criatividade?

Este artigo investiga e discute as possibilidades de contribuição do pensamento e práxis do design na construção e implementação de NCSAs. Com esse objetivo, foi realizada uma pesquisa exploratória em três etapas: 1. Pesquisa Bibliográfica acerca dos princípios orientadores das NCSAs; 2. Estudo de relatos de experiências de abordagens que exploram a interface entre design e educação: LAB Aprender a Aprender e Projeto Criativos da Escola 3. Análise e discussão acerca das contribuições do design para o estabelecimento de transformações nos contextos escolar e comunitário nas experiências estudadas.

A análise apresenta contribuições importantes acerca do papel do design na construção de uma educação mais empática, protagonista, cooperativa e criativa, afinada com as necessidades do complexo século XXI. Como disciplina fundamentalmente projetual, tem por vocação promover a solução criativa de problemas, por meio de processos participativos, co-criativos, interdisciplinares, empáticos, experimentais e centrados nas necessidades das pessoas. Nos casos analisados, o design demonstra ser capaz de contribuir para a compreensão, ideação, experimentação e implementação de inovações em diversas camadas dos complexos ecossistemas de aprendizagem. Por meio dos projetos de design, o conhecimento construído é um estímulo para a ação, para observar e interagir com a realidade, identificar onde esta precisa ser transformada e o que pode ser feito para operar a mudança.

Palavras-Chave:

Design-Educação; Ecossistemas de Aprendizagem; Inovação Social; Território Educativo, Competências Transformadoras

Introdução

A atual crise nos cenários social, político, econômico e ambiental, no Brasil e no mundo, convidam para a reflexão e a busca de profundas transformações na sociedade. As crises econômicas e políticas, degradação ambiental, mudanças climáticas, exploração, violência, fome, opressão, exploração, desigualdade, infelicidade, baixa qualidade de vida, são desdobramentos de uma mesma crise sistêmica, ancorada em uma crise de percepção. Como afirmado por Fritjof Capra, em A Teia da Vida (1996), a mentalidade reducionista, fundamentada no modelo de pensamento analítico reducionista que imperou desde a revolução industrial, enxerga o universo como sistema mecânico, a vida em sociedade como luta competitiva. Estimulada pela crença no progresso material, no crescimento econômico e no desenvolvimento tecnológico ilimitados esta visão de mundo produziu padrões culturais de organização social e econômica que sustentam diversas das estruturas fundamentalmente antiecológicas que produziram e mantém a atual crise global. O patriarcado, imperialismo, racismo, capitalismo, heteronormatismo, são exemplos de sistemas exploradores, dominadores e opressores, fundamentados neste paradigma. Esse complexo de forças sociais foi chamado por Capra de Paradigma[1] Auto-afirmativo.

> *"Em última análise, esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção. Ela deriva do fato de que a maioria de nós, e em especial nossas grandes instituições sociais, concordam com os conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção da realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado."(CAPRA,1996).*

Nas últimas décadas é possível perceber a emergência e difusão de uma nova visão de mundo, caracterizada essencialmente por uma percepção mais sistêmica e complexa da vida. A tendência desta visão de mundo é um pensamento amplo e integrado sobre as diversas relações e forças sociais, econômicas, políticas e ambientais que atuam desde a microescala de uma pequena cooperativa comunitária até sua co-influência no macro bioma em que está inserida, por exemplo. Este paradigma se conecta com o modelo de pensamento sistêmico, mas abrange também uma mentalidade regenerativa, que compreende a necessidade de uma ação intencional no sentido de causar impacto positivo sobre os sistemas sociais e ambientais, e é descrito por Capra como Paradigma Integrativo. O conceito de Transformação neste artigo trata, neste contexto, de um processo de transição do modelo de pensamento analítico/auto-afirmativo para o pensamento sistêmico/integrativo. A visão da natureza como um conjunto de recursos isolados é aos poucos substituída pelo entendimento de que a harmonia do sistema só é possível por meio de um equilíbrio sutil e dinâmico entre as diversas e complexas relações operadas pelo todo. Sob o pensamento integrativo, nascem novos valores sociais que, de forma difusa, dão origem a iniciativas e descontinuidades sistêmicas. (CAPRA, 2014)

> *"se olharmos para a nossa cultura industrial ocidental, veremos que enfatizamos em excesso as tendências auto-afirmativas e negligenciamos as integrativas. Isso é evidente tanto no nosso pensamento como nos nossos valores." (Capra, 1996)*

Manzini, 2008, afirma que "a preservação e a regeneração de nosso capital ambiental e social significará [...] romper com as tendências dominantes em termos de estilo de vida, produção e consumo, criando e experimentando novas possibilidades". Novas ideias de bem-estar, baseadas em uma relação não só sustentável mas regenerativa com o ambiente, construções comunitárias, solidárias, cooperativas, e participativas, que quebram padrões hierárquicos de organização e estabelecem redes distribuídas de troca e compartilhamento de recursos e conhecimento ensaiam em pequena escala uma nova estrutura de sociedade. Desenvolver soluções realmente transformadoras para os desafios da atualidade é uma tarefa que precisará ser operada por agentes sociais conscientes e autônomos e que demandará as mais diversas formas de criatividade, inteligências e competências, ancoradas em uma nova mentalidade (MANZINI, 2008).

Faz-se necessário criar ambientes férteis para a formação de atores sociais capazes de sonhar e operar as transformações de seus próprios contextos de vida. Sujeitos capazes de fazer uma leitura crítica de seu ambiente eco-sociopolítico-econômico e desenvolver novas formas de organização social, capazes de regenerar a qualidade do ambiente, tanto o natural quanto os espaços urbanos e consolidar iniciativas movidas pelo propósito de construir soluções para o bem comum. Iniciativas idealizadas e implementadas por pessoas e para pessoas, que articulam interesses individuais com interesses sociais e ambientais na busca de soluções para problemas reais, conectados em redes colaborativas de trocas de saberes e fortalecimento mútuo (MANZINI, 2008).

[1] Entende-se por paradigma a visão definida por Fritjof Capra, que o descreve como a constelação de concepções, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade que dá forma a uma visão da realidade a qual constitui a maneira como uma comunidade se organiza.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Para que as transformações aconteçam é necessária a formação de agentes transformadores, com uma nova mentalidade, novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Esse processo depende de uma profunda aprendizagem social, que passa necessariamente pela reforma das estruturas de educação. Essa compreensão motivou o surgimento do *Movimento Escolas Transformadoras* , parceria dos Institutos Alana[2] e Ashoka[3] que pretende estudar e incentivar conhecimentos, práticas, e competências transformadoras nos contextos de aprendizagem prática. "Não se pode dominar essas habilidades fundamentais lendo uma dezena de livros. Os jovens precisam praticar o ser e o fazer transformadores" (Ashoka, 2017). A educação é uma das principais ferramentas políticas para a formação de pessoas engajadas com a transição para uma cultura solidária, pacífica, justa, e ecológica, conectadas com os valores de uma visão de mundo mais integrativa.

A Escola se apresenta como um potencial núcleo articulação de saberes, pessoas, territórios, da cidade e da sociedade. No entanto, em pleno século XXI, a educação no Brasil, via de regra, ainda se organiza sob as premissas da visão de mundo auto-afirmativa. Como exposto porMichaelFoucaultem *Vigiar e Punir*(2007)asescolasatuais,assimcomoasprisõeseas fábricas, foram desenhadas com base no modelo de pensamento analítico, reducionista e determinista da revolução industrial. Ainda hoje, a mentalidade da escola tradicional funciona como uma linha de montagem. Os estudantes são conduzidos por caminhos únicos, de um ensino que objetiva a produção de indivíduos com saberes e competências homogêneos e orientados para o mercado. O pensamento fragmentado divide tempos, grupos etários e confina o conhecimento em disciplinas isoladas e desconectadas da vida prática dos estudantes. O processo massificado de instrução desconsidera os contextos de vida dos discentes, seus interesses, motivações e aptidões individuais, assim como seu potencial criativo e senso crítico. A competição e a noção de escassez são reforçadas em todas as etapas do ensino por baterias de provas e exames que aprovam uns poucos e excluem muitos.

Habilidades interpessoais e intrapessoais ainda não encontram espaço considerável nos currículos da grande maioria das escolas. A diversidade e pluralidade das competências humanas são frequentemente ignoradas, quando não reprimidas em um sistema que avalia e premia apenas duas formas de inteligência: a linguística e a lógico-matemática. Avaliações medem basicamente a capacidade de reproduzir conteúdos transferidos e seguir regras. Desinteresse, Indisciplina, violência e abandono dos estudos são algumas das consequências cada vez mais comuns em um meio no qual os jovens não têm autonomia, liberdade e não enxergam o propósito em absorver a maioria dos conteúdos transmitidos.

> *"...ao estudante não resta qualquer espaço ou tempo "em que ele mande". Quando chega à escola, é direcionado para uma sala, às vezes até para uma carteira específica, onde deverá permanecer por tempos já determinados. Toda sua circulação no espaço será definida por outros, assim como o currículo que seguir, o material que utilizará, a forma como seu aprendizado será comprovado." (Helena Singer, 2017)*

A escola, no contexto atual, é frequentemente uma entidade isolada do bairro no qual está instalada, fazendo pouca ou nenhuma interface com a comunidade ao seu redor. O conhecimento produzido é consequentemente alienado do contexto sociopolítico dos estudantes. O projeto político pedagógico, documento orientador das práticas de aprendizagem que deve ser redigido com autonomia por cada escola, raramente é construído com base nos contextos social e político reais existentes à sua volta. A escola se encerra em si mesma, desconectada do contexto da cidade e da comunidade que a rodeia (SINGER, 2014).

Mudar esta realidade é um processo que precisa fluir em uma via de mão dupla: transformar a escola para transformar o mundo e transformar o mundo para transformar a escola. Este processo dialógico e retroalimentador passa essencialmente pela transformação das pessoas. Como expresso pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire, "A educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo". Nas palavras de Germano de Barros, diretor do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), projeto

integrante do Movimento escolas Transformadoras, "O conhecimento é concebido como convite para a ação,

[2] O Alana é uma organização da sociedade civil, que "aposta em programas que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância". Criada em 1994, a organização tem como missão "honrar a criança". Mais em: alana.org.br

[3] Ashoka Empreendedores Sociais é uma organização internacional sem fins lucrativos, com foco em empreendedorismo social, fundada na Índia por Bill Drayton em 1980. A Ashoka atua desde 1987 no Brasil. Mais em: brasil.ashoka.org/

estímulo e provocação para a ação, ou seja, para debruçar-se sobre a realidade e perceber, identificar onde essa precisa ser mudada, o que necessita ser feito para conseguir essa mudança".

Transformar a educação passa pela formação de novas estruturas de aprendizagem, ou *Novas Construções Sociais de Aprendizagem* (NCSAs)[4] afinadas com princípios do paradigma integrativo: *Educação Integral; Comunidades de Aprendizagem; Cidades Educadoras; Territórios Educativos; Ecossistemas de Aprendizagem; e Competências Transformadoras.* A consciência da necessidade de transformacões na educação com base nesses princípios já é uma realidade no Brasil. Mas não existe um caminho único de reformulação das práticas pedagógicas. Pelo contrário, cada escola e cada território deverá cocriar suas próprias soluções, a partir de suas necessidades, desafios e oportunidades singulares. Esse processo enfrenta desafios e algumas questões fundamentais emergem: Como o superar velhas estruturas de reducionismo, fragmentação, controle e hierarquização no processo de aprendizagem? Como envolver os diversos agentes da comunidade no processo de aprendizagem? Como conectar os conteúdos do currículo escolar à realidade das cidades e comunidades? Como os processos de aprendizagem podem impactar positivamente os territórios em que estão inseridos? De que maneira é possível despertar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a transformação da educação e dos territórios? Estas são algumas das questões que se apresentam às escolas que buscam transformar suas práticas e atuar como núcleos de transformação de seus territórios.

O Design, como disciplina fundamentalmente projetual, que tem por vocação promover processos cocriativos, participativos, interdisciplinares e experimentais, centrados nas necessidades das pessoas (BROWN, 2010), possui em sua essência o potencial de contribuir para a compreensão, ideação, experimentação e implementação de inovações em diversas camadas dos complexos ecossistemas de aprendizagem (IDEO, 2012). Este artigo se propõe a investigar e discutir as possibilidades de contribuição do pensamento e práxis do design na superação dos desafios enfrentados pela educação na implementação de NCSAs para a transformação de escolas e territórios. Com esse objetivo, foi realizada uma pesquisa exploratória em três etapas: 1. Pesquisa Bibliográfica e documental acerca dos princípios orientadores das novas construções sociais de aprendizagem; 2. Pesquisa documental e estudo de relatos de experiências de abordagens que exploram a interface entre design e educação: LAB Aprender a Aprender e Projeto Criativos da Escola. 3. Análise exploratória e discussão acerca das contribuições do design para o estabelecimento de novas construções sociais de aprendizagem nas experiências estudadas.

[4] Conceito proposto pelo educador José Pacheco, que abrange "constructos auto-organizados, plurais e diversos, alternativos ao modelo de escola da modernidade". Disponível em: http://ecohabitare.com.br/

Novas Construções Sociais de Aprendizagem

A ideia de Novas Construções Sociais de Aprendizagem é um conceito proposto pelo educador José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte em Portugal. Ele defende e vivencia em diversas iniciativas de aprendizagem no Brasil experiências de organização que buscam a superação do modelo educacional majoritariamente cognitivo, do confinamento no ambiente isolado das escolas e da fragmentação dos tempos e espaços em aulas, séries e disciplinas. Ele não propõe um modelo único de NCSAs, mas as descreve como um mosaico de possibilidades e experiências. Cada escola deve construir suas próprias estratégias de ação, ferramentas, métodos, relações, com base nas características específicas de sua comunidade escolar e de seu ambiente. Mas existem algumas que podem ser tomadas como guias neste processo. Serão investigados aqui, algumas NCSAs, afinados com a visão de mundo integrativa, que têm orientado o desenvolvimento de projetos de educação transformadores no Brasil.

A *Educação Integral* é o conceito que orienta o desenvolvimento de um processo educativo que compreende o ser humano em todas as suas dimensões. Não só do ponto de vista cognitivo, mas também intrapessoal, interpessoal, estético, físico, afetivo, cultural, social, entre outros. Busca superar a fragmentação do conhecimento e criar processos integrados, afinados com a individualidade dos sujeitos, conectando o saber ao ser, ao sentir e ao agir (ASHOKA, 2017). Reconhece a importância do desenvolvimento de valores éticos, pautados no respeito à diversidade e aos direitos de todas as pessoas do mundo, com ênfase à tolerância, à solidariedade, à valorização da diversidade, ao respeito aos direitos humanos, aos cuidados com o meio ambiente e à participação cidadã e democrática. Essas capacidades transcendem o aprendizado relacionado a conteúdos acadêmicos e devem estar presentes de maneira transversal no dia-a-dia dos estudantes (GADOTTI, 2009).

> "É preciso superar o totalitarismo da fragmentação por um pensamento holístico, integral, que não separa o indivíduo da natureza, o vivo do não vivo, o presente do futuro." (Helena Singer, 2016)

Para que tal integração seja possível, é preciso estimular a inclusão de diversos atores no processo educativo com diferentes papéis e novas formas de

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

relação, no processo de aprender. A educação não se apoia exclusivamente no professor, mas corresponsabiliza os cidadãos e envolve uma diversidade de olhares e saberes para os processos de aprendizagem (GADOTTI, 2009).“Escolas são pessoas” diz o educador José Pacheco. Para ele, o processo de transformação da escola é o processo de transformação das pessoas. Uma escola não é um edifício, mas uma *Comunidade de Aprendizagem* constituída por “práxis comunitárias baseadas em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. É a expansão da prática educacional de uma instituição escolar para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativa”. (PACHECO, 2008).

> *“A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade.” (GADOTTI, 2009)*

Como afirma Helena Singer (2014), diretora da Cidade Escola Aprendiz[5], “Reconhecer o potencial educativo do território é um dos aspectos a considerar em uma proposta curricular articulada à educação integral”. A aprendizagem acontece a todo momento e ao longo de toda a vida, e não somente confinada nas paredes das salas de aula. Aprende-se o tempo todo, em todos os lugares, com todas as relações. Ao reconhecer isto, a escola entende que não é o único espaço educador. Esta compreensão motivou o movimento *Cidades Educadoras*, que nasce como símbolo do reconhecimento do potencial pedagógico dos lugares e da corresponsabilização de toda a sociedade pela aprendizagem (Carta Cidades Educadoras, 1990).

O movimento enxerga a educação com uma visão alargada, na qual se incluem não só crianças e jovens, mas também adultos e idosos, concebendo a aprendizagem como um processo que se estende ao longo de toda a vida. Teve como marco o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em 1990 em Barcelona, com a participação do Brasil, no encontro foi acordada a primeira sistematização de princípios básicos que orientam o perfil educativo das cidades, na Carta das Cidades Educadoras. A carta prevê, como objetivo permanente da cidade educadora, “aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes”. Segundo a doutora em educação Jaqueline Moll, as Cidades Educadoras seriam aquelas “dispostas a identificar suas inúmeras possibilidades educacionais e a priorizar a formação permanente da sua população”. A educação acontece no encontro e na corresponsabilização dos cidadãos pelo aprendizado de crianças jovens e adultos, envolvendo uma diversidade de olhares e saberes para os processos de aprendizagem. (MOLL, 2012)

No Brasil, o debate sobre o papel da cidade na educação tem norteado a elaboração de políticas públicas e tecnologias sociais que compreendem a cidade como *Território Educativo*. O Território, neste contexto, é visto não apenas como espaço físico ampliado da escola, mas como um espaço de relações, criador de significados e de identidade para os sujeitos. De acordo com Singer (2014), são quatro as condições básicas que determinam a existência de um território educativo: um projeto para que ele seja educativo, criado pelas pessoas dali em um espaço participativo de construção; a existência de escolas que reconhecem seu papel de transformar e que entendem a cidade como espaço de aprendizado, que se envolvem com as questões locais e se propõem a ajudar na sua transformação; Promover oportunidades educativas para agentes de diversas idades em processos permanentes de participação; e a existência de uma rede de proteção, que articula à educação o desenvolvimento social, saúde e cultura em uma perspectiva integrada.

> *O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 2002)*

O conceito nasce com o intuito de inspirar e apoiar comunidades e governos dispostos a enfrentar a desarticulação entre pessoas, instituições, equipamentos, serviços e espaços voltados para crianças e jovens, e o baixo nível de acesso dos estudantes e da população em geral aos recursos educativos e culturais existentes nas cidades. A proposta vai além da reformulação curricular como forma de integrar a aprendizagem ao ambiente urbano, e trabalha pela reconfiguração da cidade como um todo, de modo a atender às necessidades de aprendizagem de todos os seus cidadãos.

[5] Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que há 20 anos contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades por meio da promoção de experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da educação.

> "A educação ocorre não somente nos limites da escola, mas em todos os cantos da comunidade. O bairro passa, portanto, a ser visto como um grande laboratório de experiências educativas. E a escola, por sua vez, passa a ser o elemento mobilizador, a partir do qual se cria uma rede cidadã pronta a trocar conhecimentos e valores; a ensinar e, ao mesmo tempo, aprender." (GADOTTI, 2012)

A partir da compreensão de que uma escola transformada e transformadora não é simplesmente um edifício encerrado em si mesmo, mas sim um sistema complexo, capaz de articular diversos elementos e estabelecer novas formas de relações e conexões, de maneira orgânica, podemos entender a aprendizagem contemporânea como um *Ecossistema de Aprendizagem*. Para simplificar a observação deste sistema complexo, neste artigo, ele poderá ser observado com foco em cinco camadas: Relações, Currículo, Dispositivos, Espaços e Território.

A camada *relações* trata das interfaces estabelecidas entre os diversos atores envolvidos em um ecossistema de aprendizagem e os papeis que desempenham nos diversos processos. Professores, alunos, famíliares, agentes comunitários, sociedade civil.

O *currículo* trata do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que serão trabalhados ao longo da jornada de aprendizagem. Além do currículo tradicional, que compreende conhecimentos em linguagem, raciocínio lógico matemático, artes, história, geografia, podem ser trabalhadas perspectivas intrapessoais e interpessoais e habilidades socioemocionais.

Os *dispositivos* dizem respeito ao conjunto de ferramentas, metodologias, práticas, processos, ferramentas, tecnologias, estratégias, técnicas, abordagens ligadas às experiências de aprendizagem. As formas existentes são inúmeras, e infinitas são as possibilidades de criação de novos caminhos capazes de auxiliar no desenvolvimento dos valores, relações, conhecimentos, habilidades e atitudes da comunidade de aprendizagem.

A camada dos *espaços* se relaciona com as infraestruturas dos ambientes físicos das salas, das escolas e das cidades educadoras. Um aspecto fundamental desta dimensão é a intencionalidade e a adaptabilidade na escolha e preparo dos espaços de acordo com a necessidade de cada experiência de aprendizagem.

A camada *território* se conecta diretamente com o conceito de território educativo. Não diz respeito apenas à amplitude geográfica que o compõe, mas à natureza das conexões entre os diversos sujeitos e componentes e à qualidade da relação com a cidade, e entre os agentes da comunidade que integram a rede do Ecossistema de Aprendizagem.

Para serem capazes de operar o processo de interlocução entre sujeito, aprendizagem, território, cidade, os agentes de uma comunidade de aprendizagem, e aqui se incluem não só os estudantes, mas professores, gestores, familiares e outros atores da comunidade, precisarão incorporar aprendizados, na forma de conhecimentos, habilidades, atitudes que os ajudarão a se entender como agentes reais de construção e reconstrução do mundo. Para isso, crianças, jovens e adultos precisam vivenciar um processo real e efetivo de transformação (Ashoka 2017). Com esta compreensão, o movimento Escolas Transformadoras, propôs uma síntese destes conhecimentos habilidades e atitudes em quatro Competências Transformadoras: *Empatia, Protagonismo, Cooperação e Criatividade.*

A *Empatia* está relacionada com a capacidade de se conectar com os sentimentos e necessidades de outras pessoas e assim, agir com consciência, pelo bem comum. Para tomar consciência dos sentimentos dos outros é preciso partir da auto-consciência a respeito de suas emoções, sensações, sentimentos e motivações. Este é um processo que parte de um aprendizado da dimensão intrapessoal do ser humano, que parte do si mesmo para o relacionamento com o mundo e com a percepção do que é importante e necessário para si, para cada um e para o todo.

> *"Utilizar a empatia como diretriz para o aprendizado permite que as crianças aprendam no universo social e emocional, enquanto aumentam sua receptividade ao aprendizado cognitivo." (Ashoka, 2017)*

O *Protagonismo* relaciona-se com a capacidade dos sujeitos de atuar com autonomia na própria vida. Parte do desenvolvimento de competências pessoais como auto-estima e auto-confiança e se desdobra em capacidade de ação, tomada de iniciativa, capacidade de fazer escolhas, correr riscos calculados, exercer liderança e traçar sua própria trajetória de aprendizado. O caminho da heteronomia para a autonomia passa pela conexão com seu contexto de vida, sua comunidade, sua identidade, sua cidade, sua família, sua história.

> *"A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária." (Morin, 2008)*

A *Cooperação* diz respeito à capacidade de articular seus interesses individuais com os interesses coletivos, trabalhar em equipe, cocriar, tomar decisões compartilhadas, exercer liderança circular. Com base neste princípio, o professor se relaciona de forma mais equivalente com os educandos e atua como facilitador

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

dos processos, um companheiro de viagem, que auxilia a planejar o aprendizado, a organização do tempo e propõe problematizações, em um processo que visa a autonomia crescente. A hierarquia rígida dá lugar a relações horizontais e democráticas (Singer 2014).

A *Criatividade* trata do exercício ativo da habilidade de imaginar e construir o mundo. Vivemos hoje em um contexto de complexidade e de constante mudança. Aprender a lidar com o caos e a incerteza de forma construtiva é fundamental para navegar com resiliência. Compreender a importância de aprender com erros, que são não só toleráveis como desejáveis. "Errar logo para aprender mais rápido" diz uma chave do Design Thinking . Currículo flexível, personalização do ensino, práticas de prototipagem e experimentação com o mundo real, originalidade, autoria, conexões disruptivas. Todas são perspectivas desta competência fundamental para a transformação.

Relatos de Experiências em Design e Educação

Na última década, com a difusão de abordagens de design, como o design participativo, design para sistemas complexos, design de serviços entre outras, a interface entre design e educação tem sido cada vez mais explorada e experimentada. Algumas destas experiências deram origem a documentos de referência que sistematizam a interface entre os dois campos. Foram selecionadas duas experiências e seus documentos de referência para análise: O e-book *Aprender a Aprender: Como o Design pode transformar a escola* , lançado no Brasil em pelo Instituto Península que apresenta o processo e os resultados do LAB Aprender a Aprender, uma pesquisa realizada com escolas brasileiras utilizando a abordagem do design como método para transformar as estruturas de aprendizagem; O e-book *Material de Apoio do projeto Criativos da Escola*, iniciativa que faz parte do Design for Change, movimento global que surgiu na Índia e está presente em 57 países, inspirando mais de 2,2 milhões de crianças e jovens ao redor do mundo a aprender por meio do design;

Caso 1: Lab Aprender a Aprender

O LAB Aprender a Aprender foi um microlaboratório implementado em 2015 pela equipe do instituto Península[6] junto a professores de 5 escolas. O LAB foi desenvolvido para que professores pudessem vivenciar a abordagem do design e experimentá-la na prática, em seu dia a dia na escola. O objetivo foi conhecer a percepção dos professores ao serem expostos ao modelo de pensamento, processo e ferramentas do design. A escolha, por parte da equipe do instituto, de trabalhar com os professores como público deste experimento, se deu pelo fato de que estes são percebidos como agentes de transformação dentro do universo da comunidade escolar, com uma interação direta com os alunos e como articuladores das relações na escola. Os participantes contaram com o apoio de um tool kit preparado especialmente para o processo. Neste material foram apresentados três "pilares do design": Empatia; Colaboração; e Experimentação. Diretamente associadas aos pilares foram apresentadas três ferramentas chave: Escuta; Chuva de Ideias; e Experimentação. Além de ferramentas diversas, que poderiam ser escolhidas de acordo com a necessidade de cada projeto.

O experimento foi realizado em quatro encontros presenciais entre os professores e a equipe Península, e ao longo das três semanas entre um encontro e outro foram implementadas etapas nas escolas com mentoria da equipe. Ao longo dos quatro encontros os participantes percorreram um processo que incluiu fases como: uma introdução ao design na qual foram trabalhados e vivenciados os pilares e sua conexão com a aprendizagem; Etapa exploratória de identificação dos principais desafios vivenciados nas escolas; definição de um desafio a ser trabalhado por cada professor; escuta da comunidade escolar para validação da hipótese do problema; redefinição do desafio com base nas respostas reais, colhidas na comunidade escolar; troca de ideias para geração de alternativas de solução realizáveis dentro do período do LAB; implementação de protótipos, avaliação e melhoria das soluções implementadas na escola; avaliação de aprendizados do processo como um todo. Como produto da reflexão sobre este processo, foram sintetizadas seis competências que conectam o modelo mental do design às práticas do cotidiano na educação. São elas: Relacionar-se, facilitar, organizar, colaborar, experimentar e criar.

Um dos projetos desenvolvidos no LAB foi o da professora Thais Mayumi, formada em Artes Visuais e responsável pela sala de leitura para ensino Fundamental I da Escola Estadual do Jabaquara. O desafio inicial definido pela professora foi "Como eu posso estimular o senso crítico nos alunos através da leitura?". No entanto, após a aplicação da etapa de validação do problema junto aos alunos, a professora entendeu que redefinir o foco do problema para "Como ampliar os espaços de discussão dentro da escola?" estaria mais afinado com as necessidades diretas dos estudantes. Junto aos demais professores do LAB foram cocriadas diversas ideias, dentre as quais três foram selecionadas: Colocar uma caixa no pátio para os alunos sugerirem soluções para a escola; Oficina de ideação com os alunos; Criar um grêmio estudantil na escola.

[6] O Instituto Península nasceu em 2010 com o propósito de transformar e potencializar vidas para catalisar o desenvolvimento sustentável da sociedade por meio da educação e do esporte. Mais em: http://www.institutopeninsula.org.br/

Na etapa de implementação foram realizadas três ações: Por meio da conversa com professores descobriu-se como fazer um grêmio estudantil; Foi colocada uma caixa de sugestões no pátio, disponível para todos os alunos da escola; Foi realizada uma oficina de ideação com os alunos sobre o que eles acham que pode melhorar na escola. Dentre as ideias que surgiram na caixa de sugestões, a professora selecionou "E se o aluno fosse professor e o professor fosse aluno?". Os alunos ficaram muito estimulados pela ideia de troca de papéis e de contar uma história para ela e o resto da turma. Ela acredita que este é o início do processo que pode levar à formação do grêmio estudantil na escola, no qual os alunos terão espaço para expor suas ideias e discutir questões importantes para a escola. Como alguns dos aprendizados importantes a professora destaca: A importância de realmente ouvir os alunos; Como organizar as ideias para que elas se concretizem; e que mesmo com as dificuldades é possível realizar mudanças. Thais conseguiu engajar outra professora para ajudá-la na empreitada. Ela declara "Trabalhar junto é o principal... foi muito bom fazer parcerias com outros professores na escola. Já vamos criar novos projetos".

Caso 2: Criativos da Escola

Em 2001 nasce a Riverside School, escola indiana fundada pela designer Kiran Sethi. A escola não partiu de uma pedagogia pré-existente, mas utilizou o *Design Thinking* como eixo estruturador para a criação de sua própria metodologia de ensino com a participação de educadores e dos estudantes. Os resultados e impactos positivos, tanto na aprendizagem dos alunos quanto no território onde está situada a escola, foram tão significativos que inspiraram a criação do movimento *Design For Change* (DFC) que hoje é responsável pela difusão em nível global de uma abordagem de aprendizagem por meio de projetos de design. O DFC propõe o desenvolvimento de projetos capazes de engajar estudantes do ensino fundamental e médio no desenvolvimento de soluções para desafios do seu contexto escolar e comunitário (GRAVATÁ, 2013).

O movimento que promove e celebra projetos transformadores nas escolas chegou ao Brasil em 2013, impulsionado pelo Instituto Alana, com o nome de Criativos da Escola. Propõe uma adaptação da metodologia do design para implementação em contextos escolares que sintetiza em 4 as etapas de projeto, para os quais são propostas ferramentas de design específicas em 13 passos. As etapas de projeto São: 1. Etapa Sentir: os estudantes tem como objetivo estabelecer conexão com a realidade da sua comunidade, procurando se conectar com os sentimentos e necessidades das pessoas e identificar um problema ou questão desafiadora; 2. Etapa Imaginar: momento cocriativo na qual os estudantes exercitam habilidades de criatividade, cooperação e tomada de decisão no planejamento de soluções para o bem comum; 3. Etapa Fazer: implementação prática na qual os participantes testam, experimentam e avaliam em contexto real as soluções projetadas; 4. Etapa Compartilhar, no quarto e último momento, o processo e o aprendizado são celebrados e compartilhados para inspirar outros estudantes. (ALANA, 2017).

O Criativos da Escola é um projeto estruturado para ser divertido, instigante e trabalhar múltiplas inteligências e habilidades entre os estudantes. A proposta da metodologia é que seja aplicada com protagonismo pelos jovens, que devem ser os responsáveis pelas decisões ao longo de todo o processo. Valoriza as histórias contadas sob o ponto de vista da criança, nas quais elas decidem encarar desafios que as afetam diretamente. A diversidade e criatividade na geração de alternativas de solução, bem como a capacidade de selecionar as melhores alternativas com base nas necessidades das pessoas envolvidas também são pontos de destaque no processo. Por meio da observação cuidadosa da situação e da troca de ideias com os envolvidos, são encorajados a ir além da solução mais óbvia e encontrar algo que, de fato, seja impactante e inovador.

Um dos destaques do movimento em 2016 foi o projeto Alimentos Alternativos, realizado por 31 estudantes do 3o ano do ensino médio na cidade de Dois Riachos (AL). A iniciativa nasceu em uma aula de química, quando os alunos e alunas foram incentivados a elaborar atividades que pudessem resolver problemas da comunidade. Os Alunos da Escola Estadual Cônego José Bulhões partiram da identificação de um problema comum na cidade, o grande desperdício de alimentos. O grupo encontrou uma solução criativa para a questão. Propôs o reaproveitamento de alimentos que normalmente são jogados fora com a criação de receitas nutritivas. Criaram um cardápio de novos pratos chamados "resquícios alimentícios". Foram criadas receitas de alto valor nutricional a partir de cascas, sementes e caules de frutas, legumes e verduras. Posteriormente, as criações foram publicadas em uma cartilha para facilitar o acesso das receitas à população. "Eu senti a importância de apresentar um projeto à população que não ficasse restrito somente à escola", declarou o aluno José Francisco da Paz.

Durante sua elaboração, as receitas desenvolvidas pelos estudantes a partir de sobras e partes comumente desprezadas dos alimentos foram oferecidas a funcionários da cantina da escola. Para que essa etapa fosse realizada, o grupo buscou respaldo científico em artigos acadêmicos e pôde averiguar os benefícios nutricionais dos pratos. Descobriram, por exemplo, que a farinha feita com casca de maracujá possui capacidade hipoglicêmica e que o chá de casca de laranja protege a pele de raios ultravioleta. Além do projeto propiciar novas opções para uma maior diversidade na cozinha da escola e das residências da comunidade foi destacado também o aprendizado que os alunos puderam oferecer no que se refere à redução no desperdício de alimentos. "Ao vermos a relevância do projeto, o entusiasmo

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

foi grande e nos empenhamos ainda mais", comenta o aluno José Francisco.

Os alunos realizaram ainda experiências de degustação, abertas ao público. As receitas foram oferecidas durante uma feira de ciências do estado e foi avaliada a aceitação dos pratos pelas pessoas que visitaram a feira. Os alunos declararam que a reação atendeu às expectativas do grupo. "Eles achavam interessante e perguntavam como as receitas haviam sido feitas. Algumas pessoas ficavam receosas, mas acabavam provando e achavam o sabor diferente", declara uma das alunas engajadas. A participação na feira forneceu informações que permitiram aos alunos melhorar as receitas e processos e foi uma plataforma de divulgação para ampliar a visibilidade do projeto e difundir o acesso ao cardápio para a população.

Escolas Transformadas e Transformadoras

As experiências observadas apresentam propostas de interface entre design e educação em duas vias. No Lab Aprender a aprender, o design atua como de um processo de busca de novas construções para as relações, dispositivos, espaços e para o processo de aprendizagem em si, constituindo um potencial de transformação da escola. Já no projeto Criativos da Escola a abordagem do design é o eixo estruturador de um processo pedagógico que busca e viabiliza operar transformações não só na escola, mas no contexto de vida dos alunos e da comunidade como um todo. Desta forma é possível observar o design como uma via de mão dupla, que apresenta contribuições para a transformação da educação e para a atuação da escola como transformadora dos contextos sociais aos quais pertence. Apesar de apresentarem algumas diferenças é possível perceber que os princípios, processos e ferramentas de design propostos em ambos os casos se relacionam diretamente com as NCSAs e com princípios da visão de mundo integrativa.

O Lab Aprender a Aprender apresentou uma amostra de como o processo, princípios e ferramentas de design tem o potencial de fornecer à comunidade escolar meios para que esta opere transformações em seu contexto de aprendizagem. As NCSAs resultantes desta breve experiência podem não ter transformado estruturalmente as práticas pedagógicas da escola, mas inauguram uma forma diferenciada de pensar, agir e se relacionar, afinadas com os princípios integrativos das competências transformadoras e da educação integral. Professores, alunos e servidores participantes experimentaram na prática princípios de empatia ao criarem um espaço intencional de escuta mútua. Ao experimentarem a troca de papéis, tem a oportunidade de vivenciar na pele a realidade uns dos outros. O protagonismo estudantil poderá ser estimulado com a formação do grêmio estudantil. O Lab ofereceu aos professores o espaço e o tempo para refletir sobre sua prática dentro da escola e exercitar a colaboração e a criatividade. Permitiu percepções importantes sobre o protagonismo estudantil, o papel da participação do aluno na escolha de caminhos e processos de aprendizagem. A participação dos alunos poderia ter sido mais estimulada, se os estudantes fossem envolvidos em todas as etapas do projeto, o que não foi possível devido a existência de etapas exclusivas para os professores. No entanto, é possível perceber a transposição das lições aprendidas pela professora no Lab para o âmbito escolar, quando ela decide incluir etapas de escuta e de cocriação dos estudantes em sua implementação de soluções. O processo de cocriação e prototipagem rápida das ideias gerou um sentimento de realização que promoveu maior engajamento e automotivação tanto entre os professores quanto entre os alunos.

Ao analisar o processo sob a ótica das camadas do Ecossistema de Aprendizagem é possível perceber contribuições no nível das relações, que se tornam mais equivalentes. Os alunos passam a ter um espaço de voz e de decisão mais ampliado, enquanto os professores exercitam a escuta. Os dispositivos pedagógicos da escola também recebem uma importante contribuição com a implementação de um grêmio estudantil, que, quando plenamente atuante e legitimado pode ser responsável pela democratização dos processos decisão e de implementação de uma gestão participativa. A experiência do LAB Aprender a Aprender não apresentou contribuições significativas no estabelecimento de interfaces com as cidade, território e comunidade, tendo apresentado transformações mais significativas no ambiente interno da escola. Mas estas contribuições poderão ser observadas no estudo de caso 2.

O projeto Alimentos Alternativos impulsionado demonstrou como o design pode trazer contribuições para o estabelecimento de interfaces entre a escola e o território, produzindo impactos positivos na comunidade ao mesmo tempo em que promove o exercício de competências transformadoras afinadas com conhecimentos do currículo cognitivo tradicional. A empatia é aplicada como ponto de partida no processo que incentiva o engajamento dos jovens a partir da análise de um problema real e estimula o entendimento das necessidades e perspectivas de outras pessoas relacionadas enquanto lida com o problema. O protagonismo foi trabalhado ao estimular o engajamento genuíno dos estudantes, ao permitir que aprendessem a partir de um desafio de sua própria escolha. O compromisso social e cidadão do aluno ficou expresso em sua declaração, na qual reforça a importância de oferecer impactos positivos reais para a comunidade da qual faz parte. Este constitui um caminho de aprendizagem co-criado a partir de escolhas e decisões feitas com autonomia e auto-motivação pelos estudantes em uma relação de parceria com professor e comunidade. Promove a articulação interdisciplinar de conhecimentos do currículo de química, e potencialmente de outras disciplinas, com envolvimento de diversos atores do ecossistema, professores, familiares e comunidade

na abordagem de um tema do cotidiano e da vida real dos estudantes. Apresenta como resultado uma solução criativa e significativa para a comunidade dentro e fora da escola em diversos aspectos: aprendizagem, economia, sustentabilidade e saúde.

Considerações Finais

A transposição entre a teoria e a implementação prática de transformações nas escolas de ainda é um processo experimental que enfrenta como desafio a aprendizagem do próprio processo projetual de transformação por parte dos atores envolvidos. Neste contexto, o design tem o potencial de ajudar a escola a analisar, compreender, cocriar, testar, implementar e avaliar soluções nas diversas dimensões do ecossistema de aprendizagem. A escola é um ambiente especialmente favorável para a implementação de práticas projetuais de design, já que a aprendizagem, consequência natural deste processo, é seu principal objetivo. A vivência do processo de design ajuda na construção das competências necessárias para que novos ciclos de reflexão, ideação, cocriação, experimentação e aprendizagem se perpetue. Por sua própria natureza, quando trabalhadas corretamente, as estratégias de aprendizagem baseada em design combinam múltiplas competências transformadoras, tais como empatia, colaboração, pensamento crítico, pesquisa, tomada de decisão, criatividade, autonomia, transdisciplinaridade no estabelecimento de NCSAs.

O Design pode fornecer princípios, ferramentas e métodos para construir as estruturas visíveis e invisíveis que compõem as necessárias NCSAs. Esse processo gera transformações nas diversas camadas dos ecossistemas de aprendizagem, relações, currículo, dispositivos, espaços e território, contribuindo para que as escolas e a própria educação sejam transformadas. Por outro lado, com o desenvolvimento de competências que habilitam os sujeitos a serem criadores de soluções para os seus próprios contextos de vida, estudantes, professores, gestores, servidores, famílias e comunidade podem ativamente assumir o papel de co-designers e co-produtores de transformações. Conectam a aprendizagem às necessidades da vida real dos territórios e transformam seus contextos de vida, na medida em que partem de contextos do cotidiano para o desenvolvimento da aprendizagem. Os participantes tornam-se cidadãos colaborativos, que buscam abrir novas possibilidades de ação, trocando ajuda mutuamente e tornar-se co-criadores de resultados. Desta forma, a aprendizagem baseada em projetos de design pode auxiliar a escola a transformar a si mesma e a se consolidar como núcleo de transformação social de seu território.

Referências Bibliográficas:

ASHOKA, Instituto, Et al. O Ser e o Agir Transformador: Para mudar a conversa sobre educação. São Paulo, 2017. Disponível em: http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro_Ser_Agir_Transformador-Es colas-Transformadoras.pdf

ALANA, Instituto. Criativos da Escola - Material de Apoio. São Paulo, 2017. Disponível em:

http://criativosdaescola.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Material-de-apoio_2017.pdf

BROWN, Tim. Design Thinking. Harvard Business Review, 2008. v. 86, n.6, p. 84-92,141.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. A visão sistêmica da vida. Uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Ed. Cultrix, 2014.

CAPRA, Fritjof; EICHEMBERG, Newton Roberval. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006. APA

CAPRA, Fritjof. Ecology and community. Center for Ecoliteracy, p. 1-11, 1994.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona. 1990. Disponível em:

http://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTOURA, Antônio Martiniano et al. EdaDe: educação de crianças e jovens através do design. 2002.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo / Moacir Gadotti. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4)

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. Cadernos Cenpec | Nova série, v. 1, n. 1, 2006. GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão)

GOULART, DE FARIA. AB Caderno Territórios Educativos para a educação integral. Secretaria de Educação Básica, Brasilia: MEC, 2012.

GRAVATÁ, André, et al. Volta ao mundo em 13 escolas. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013 288 p. Disponível em:

http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/10/131015_V olta_ao_mundo_em_13_escolas.p df

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IDEO. ToolKit - Design Thinking para Educadores. 2012. Versão em Português: Instituto Educadigital. Disponível em: https://designthinkingforeducators.com/DT_Livro_COMPLETO_001a090.pdf

LOVATO, Antônio, et al. Protagonismo: A potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017

MANZINI, Ezio. Design para inovação social e sustentabilidade:comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

MOLL, Jacqueline (org.). A agenda da educação integral. Compromisso para sua consolidação como política pública. In MOLL, Jacqueline (org.), 2012, op. cit., p. 129-156.

MORIN, Edgar, et al. Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PACHECO, José. Escola da Ponte: formação e transformação da educação. Vozes, 2008.

PENÍNSULA, Instituto, Et al. Aprender a Aprender: Como o design pode transformar a escola. São Paulo, 2015. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2015/03/20150121_RELATORIO_final.pdf

SANTOS, Milton. Território e Dinheiro. In: Território e Territórios. Niterói: Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGEO-UFF/AGB, 2002, p.10.

SINGER, Helena (Org.). Pesquisa-Ação Comunitária. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol. 1. 2011.

SINGER, H. (Org.). Territórios Educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Esco- la. Volume 1. São Paulo, ed. Moderna, 2015.

SINGER, H. (Org.). Territórios Educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. Volume 2. São Paulo, ed. Moderna, 2016.

INCLUSÃO CULTURAL: NARRATIVAS ESTÉTICAS NA DOCÊNCIA

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES |#12 |ISSN 1647-0508

Rosvita Kolb Bernardes
Escola de Belas Artes
Universidade Federal de Minas Gerias.

RESUMO

O texto apresenta e discute questões relacionadas a experiências vividas por professoras no curso de aperfeiçoamento Educação Infantil Infância e Artes para professores de Educação Infantil de Belo Horizonte. Os dados tomados para análise advém da proposta de pesquisa-formação desenvolvida no âmbito na disciplina Plástica Visual do Curso de Formação continuada de professores, organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a Rede Municipal de educação de Belo Horizonte. Dentro da proposta geral do curso, o tópico Linguagem Plástica Visual teve como objetivo de promover uma inclusão cultural além de possibilitar as professoras de investir em seus processos de criação a partir da Arte Contemporânea. Para dar forma e sentido a essa experiência que se desdobrou em pesquisa-formação, adotamos como caminho metodológico o "ateliê biográfico de projeto," inspirado em Christine Delory- Momberger (2006). A experimentação com diversos materiais expressivos abriu espaço para as narrativas de histórias de vida e formação estética que se configuraram como atravessamentos numa dimensão estética e formativa. Observamos nas professoras formas singulares de narrar-se com as mãos, com a palavra, com a imagem, com o corpo e consideramos que o contato com materiais e processos expressivos potencializa a narrativa.

Palavras chaves: Inclusão cultural, Arte, docência, narrativas estéticas autobiográficas.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Não faço teias por instinto.

- Então, faz porquê?

- Faço por Arte.

(Mia Couto, 2009)

O que olho? O que tramo?

Daquela manhã, a imagem que me vem à mente é um emaranhado de fios. Muitos fios. Rasgados, emendados. Fios entrelaçados. Linhas que se cruzavam num emaranhado sem fim. Nós. Naquela manhã, me perguntava: por onde começar? Que fios puxar? Que histórias contar? As aranhas tecem teias. E nós humanos, tecemos o que, com que linhas? A imagem da linha me levava para lugares e pessoas que vivem na fronteira do tecido – na margem, na bainha. Além das perguntas, formuladas para meus botões, rememorava a intencionalidade: com as professoras, é o avesso da costura, a linha de dentro que me interessa. Linha vira palavra? Gesto? Desenho?

Eram muitas mulheres, professoras, que estavam ali. De chegada podia ver diferentes posturas, com o corpo ocupavam de maneira diversificada o espaço. Um corpo carregado de sacolas, tecidos, cores, formas, cheiros. Flores. Encostado, parado em pé, sentado no chão, deitado. Um corpo ausente. Um corpo cansado, em silêncio. Era preciso ir atrás de suas vozes, fazer-me escuta, para prosseguir.

Se me movia o propósito de ajudar a criar visibilidade para o corpo daquelas mulheres, dar escuta para as suas histórias de vida de professoras da Educação Infantil era um bom começo. Assim, o processo de trabalho que se iniciou naquela manhã, seguiu com a intenção de compartilhar e refletir sobre percursos formativos, no diálogo com a arte – a partir do corpo, do afeto, a partir das experiências e histórias de vida das professoras.

O que será que faz sentido para as professoras quando falamos de Arte? Criatividade, sensibilidade, técnicas expressivas, história da arte, pintores, artistas, modelos de atividades para fazer com as crianças, são tópicos que geralmente povoam o pensamento das educadoras (sobretudo da Educação Infantil). A minha intenção era (re) aproximá-las da Arte e familiarizá-las com os princípios que norteiam a área para que pudessem ir além da resposta padrão – de que a Arte serve para desenvolver criatividade e sensibilidade.

Neste trajeto inicial de chegada, puxo fios da minha própria formação como professora e artista e muitos questionamentos me acompanham: como pensar uma formação em Arte para professores que não têm uma formação específica em Arte? Faz parte do meu caminho de ser professora na escola básica e na Universidade garantir ambientes de acolhimento para as subjetividades de cada um. Espaços que sejam convidativos para um processo de criação. No contexto em questão, estava diante de um campo específico: o campo de formação de professoras da Educação Infantil. E quem eram aquelas professoras? De onde vinham? Vieram buscar o quê?

Na proposta que estava delineada, envolver o outro torna-se essencial. E, como diz Formenti (2008), envolver significa cuidado e zelo. Qual a dimensão do cuidado e do zelo que poderia inaugurar com este grupo de professoras? Escuta sensível e acolhimento resultaram pressupostos para tudo o que se seguiria. Elas me diziam que tinham ido buscar ideias novas para seu trabalho na escola com a Arte. Arte. Que Arte?

Será que a Arte teria um conteúdo a ser desenvolvido, ou seria apenas um passatempo, uma lista de atividades prazerosas realizadas porque as crianças gostam? Será que basta lidarmos com tintas, pincéis ou massa de modelar para estarmos trabalhando com a Arte na escola? Estas questões, entre tantas outras, aparecem no cotidiano do professor e indicam a necessidade de avançarmos em nossa compreensão sobre a Arte na Educação. Quando falamos em trabalho com a Arte, falamos de uma experiência, de um processo, de um contato, de uma investigação, de uma relação sensível e cognitiva. No nosso ambiente escolar, de modo geral, a Arte ainda se relaciona a uma atividade e não a um processo.

Deixando em suspensão ideias e concepções sobre o fazer-pensar Arte na escola e na vida, seguimos para um outro encontro, o "ateliê biográfico". Se o principal objetivo era (re)aproximar as professoras da Arte, como já indicado, o trabalho deveria passar, necessariamente, pela disposição e abertura de um tempo para que elas pudessem rememorar e narrar suas experiências com as linguagens artísticas ao longo da vida. Quem sabe por aí poderiam perceber os valores engessados que ainda povoam nossas escolas em relação às práticas e saberes do campo da Arte; poderiam reparar onde ficou seu próprio ser sensível.

Para o professor seguir viagem junto com as crianças, integrando os conhecimentos artísticos no cotidiano educativo, é preciso que olhe criticamente para sua própria prática, para sua vida vivida e se pergunte: quem sou, que experiências me constituem? De onde venho? Por onde andei? O que aprendi? O que estou fazendo? É importante também localizar dúvidas e questões: o que penso a respeito da Arte? De onde vem essa concepção? Se não refletirmos sobre o que estamos fazendo, buscando os fundamentos de nossa prática, continuamos quase no mesmo lugar. Mas ganhamos terreno e avançamos quando nos abrimos a novos olhares, revendo conceitos e, ao mesmo tempo, ampliando conhecimentos e saindo do senso comum.

Ateliê: quintal de recordações

Nosso percurso foi inspirado na proposta do "ateliê biográfico de projeto" considerado, tal como formulado pela pesquisadora Christine Delory-Momberger (2006),

> um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.359)

Seguir pelo caminho do ateliê biográfico significa, no caso específico que apresento aqui, lançar luz sobre os percursos pessoais de experiências estéticas das professoras. Não me interessava responder como elas tinham se tornado professoras, mas queria jogar luz na história da professora e sua relação com a arte, no ser professora revelando uma dimensão estética.

Assim, os encontros foram povoados por momentos em que cada professora pode reconectar-se com sua história tecendo narrativas por meio das quais configurava, com autonomia e liberdade, um caminho de investigação e de experimentação estética. Traçar esse caminho permite vislumbrar o seu projeto pessoal, pois o relato, como construção da experiência do sujeito e da história de vida, carrega uma dimensão de espaço aberto ao projeto de si, o que significa mudança.

> Na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Ele também é intérprete do mundo histórico e social que é o dele: ele constrói figuras, representações, valores (...), considerando que é no relato que ele faz suas experiências de que o sujeito produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar (DELORY-MOMBERGER 2006, p.369).

Com a perspectiva de amplificar possibilidades nos modos de falar de si utilizamos diferentes linguagens e materialidades expressivas, pressupondo a dimensão estética, poética, dos processos de produção de narrativas autobiográficas para mobilizar, no campo da sensibilidade, a compreensão e a escrita de si. Assinalamos, desta forma,

> [...] a presença e importância da dimensão estética nos processos de construção das narrativas autobiográficas, onde diferentes linguagens e recursos expressivos potencializam as múltiplas interfaces do conhecimento de si, na relação sentimento-pensamento com e sobre o mundo (interno e externo a cada um), provocando diálogos de inteireza e intensidade vividas; onde o sensível e o inteligível são acionados, transformando saberes. (OSTETTO e KOLB-BERNARDES, 2015, p.172)

Fundamentada em tais pressupostos, propus uma caminhada pelos arredores da universidade, onde o curso estava acontecendo, com a seguinte pergunta: "O que acontece quando você anda?". Esta pergunta fez parte do material educativo da 30ª Bienal de São Paulo e foi incorporada no trabalho com aquele grupo de professoras. A intenção era caminhar, olhar em torno, observar seu corpo em movimento e perceber o que pode motivar o seu caminhar. Com isso, chamava a atenção das professoras para uma prática comum, o caminhar. São muitos os modos de caminhar. Existem muitos modos de fazer e pensar Arte, e a Arte contemporânea é um terreno amplo que pode ser percorrido nas mais variadas direções e maneiras. A ideia da caminhada mobilizava o corpo e potencializava a reflexão. O desafio estava colocado para este grupo: incorporar literalmente o movimento como uma obra. O processo era o elemento central da experiência.

Incluir o caminhar como uma experiência estética veio também da artista Sandra Rey (2010), que coloca o ato de deslocar-se como uma ação artística. Segundo a artista:

> O ato de caminhar foi largamente experimentado durante as primeiras décadas do século XX: em um primeiro momento, enquanto forma de antiarte, depois, enquanto ato primário de transformação simbólica do território e, posteriormente, como uma forma de Arte autônoma. (REY, 2010, p.109)

Propor a caminhada significaria tirar as professoras do conforto, podendo contribuir para alargar seus conceitos sobre Arte contemporânea, através da qual os atos de catar, de juntar, de recolher, escolher e guardar podem fazer parte de uma experiência estética. Tornando realidade gestos por vezes esquecidos ou não imaginados. Foi bastante curioso que, para muitas delas, a ação de catar, recolher, juntar coisas achadas pelo caminho remeteu-as ao tempo da infância, um hábito comum das crianças. Algumas professoras voltaram para a sala de aulas carregadas de folhas, pedras, pedrinhas, galhos, pedaços de madeira. Flores. Formigas, lagartos, lesmas, terra, areia, água.

No final da caminhada perceberam que mais do que acessar a sua memória de infância, elas permitiram-se vivenciar reencontros, permitiram-se partilhar e escutar as histórias provocadas pela experiência de caminhar. Recolhendo objetos, recolhiam histórias.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

> "Eu já não me lembrava mais que as crianças fazem isto mesmo… vão juntando coisas pelo caminho Na hora que fui recolhendo e juntando as pedras lembrei muito da minha mãe; ela ficava furiosa na hora de lavar roupa com as pedras que eu esquecia no bolso da minha calça!"

> "Lembrei das brincadeiras de casinha que fazia no quintal. Os galhos, folhas e pedras transformavam se em objetos, pessoas e casas para nós...".

> "Eu lembrei do vaga-lume que eu adorava colocar em um vidro e ficar olhando para ele dentro de um quarto escuro".

> "Eu achei um bicho estranho...não sei o nome. Quando criança, adorava construir armadilhas para as formigas".

Este movimento inicial da caminhada costurou-se por um processo de escuta, de cuidado com o outro, onde as histórias, as memórias da infância foram revisitadas através da narrativa, da subjetividade de cada uma. No final do encontro uma professora testemunhou:

> "As vezes, tenho vergonha do que faço na escola com as crianças. Eu achava que escutava o que as crianças me diziam e traziam. Ontem mesmo uma aluna me trouxe de casa uma borboleta morta que achou no quintal. Eu nem dei bola... Eu acho que não escutamos as crianças. Talvez, deixamos de nos escutar".

Esta observação aponta algum grau de consciência, trazendo à luz a importância de investir no cuidado com o outro, assim como atribuir sentido as nossas experiências. Ouvir e ser ouvido, ainda são ações frágeis (difíceis?) para nós. Como concluiu outra professora: "Parece que falar da sua história, dizer quem é você não tem valor para as pessoas".

O trabalho continuou outro dia. Novo encontro, cada participante trouxe de casa um objeto de memória da sua infância. Trouxeram bonecas, roupas de nenê, fraldas, livros, brinquedos, lancheira, travesseiro, coberta, santinhos, colares, enfeites, chupeta, mamadeira, várias coleções, fotos. Ficamos envolvidas com os objetos e as suas histórias. Eram objetos de vários tamanhos, formas e cores. Alguns velhos e desgastados, outros nem tanto. Sentamo-nos em roda e olhamos para os detalhes, para as coisas minuciosas.

À medida que foram abrindo as suas caixas, sacolas, embrulhos com os seus objetos, iam narrando as histórias. Contar ativava a emoção. Muitas professoras se remeteram a sua infância no interior de Minas Gerais, trazendo nas suas falas um tom de saudade e de nostalgia. Um tom de choro, de silêncio, de pausa e respiro. E tudo era muito mais, como dissera o poeta:

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Bombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses na fuga apressada no Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro aqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa (BARROS, 2003, p. XIV).

Manoel de Barros nos fala de quintais e achadouros, onde se escondem tesouros da infância. Para encontrá-los, é preciso caminhar de um lugar para outro. De um canto para outro. Cavar. Buracos? Talvez. Não sei. Precisa-se mexer na memória. Foi um pouco assim, cavando a terra, mexendo em sacolas, desembrulhando pacotes, abrindo malas, revirando baús de guardados das professoras, que chegamos ao quintal de recordações delas. Uma profusão de histórias que poderia reverberar em outras tantas.

A caminhada pela universidade, para acessar territórios da memória, foi ampliada para outros quintais: o museu. Dentro da programação estava a visita a Inhotim, Centro de Arte Contemporânea que fica à 50 km da cidade de Belo Horizonte.[1] As andanças, aqui e acolá, levando o olhar para passear (como ouvi, belamente, de Jorge Larrosa), fertilizaram a escrita de si, recolhida no caderno de registro.

1 www. Inhotim.com,br

Do quintal para o caderno de registro

Depois de caminhar pelos espaços recolhendo tesouros, ativando olhares e memórias, narrando e compartilhando achados, sentimentos e pensamentos, fragmentos de lembranças recuperados do (quase) esquecimento, houve o registro por escrito de ideias, reflexões. No rascunho, esboços sobre a história de vida e formação de cada participante, para depois escolher o material e o desenvolvimento do processo artístico pessoal.

As anotações dessas professoras, a escrita sobre seu processo, lembram do caderno de registro que é tão comum entre os artistas. Quem sabe elas estavam inaugurando pela primeira vez seus cadernos, um hábito bastante comum na Arte contemporânea e que os artistas brasileiros têm incorporado desde os anos 1960 e 1970 a seus trabalhos artísticos? (SILVEIRA, 2001).

Mais um desafio: fazer o registro do seu processo de criação, relacionado com a sua história de vida, não é uma tarefa simples e exige uma predisposição para a reflexão constante. Exige um refazer e um repensar das ideias e imagens. Das palavras, do desenho. Uma ideia vai se transformando em outra. É assim o processo de criação. Um desenho puxa o outro. Uma história puxa a outra. Registrar a sua própria prática através de desenhos, fotografia, pinturas ou escrita pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca construir e reconstruir seus conhecimentos junto com os alunos. Talvez fora isto o que aconteceu com as professoras.

No tempo do depois, ao olhar para alguns escritos das professoras nos seus cadernos, percebo testemunhos carregados de presença e significados. Movimentos. Anúncios de mudanças.

> A princípio havia pensado em fazer diversos balões no estilo de festa junina, no papel manteiga. (…) No decorrer do curso foi surgindo a necessidade de repensar a minha proposta. Acabei achando que os balões tornariam a minha obra muito escolarizada. Optei então fazer mandalas de terra e móbiles de espelhos. A princípio pensei em pendurar os espelhos em uma árvore e rodeá-los de mandalas… Mas depois que fui em Inhotim e vi a obra da Valeska Soares, tive uma outra ideia. (Professora 1)

Sigo e abro outro caderno, de outra professora que também destaca uma mudança no seu processo de construção das suas ideias:

> Inicialmente pensei em fazer um painel estático. Mas aos poucos durante o curso ao vivenciar algumas experiências com os tecidos, com as sombras, me dei conta que a minha ideia inicial era muito escolarizada. E não era isto que eu queria mostrar. (Professora 2)

Um curso de formação de professores deve dar tempo para pensar, falar, fazer e experimentar. Ter um espaço para a experiência é fundamental dentro de um processo de formação em Arte, diz uma professora. Além de ver, discutir, pensar, temos que experimentar fazer Arte!

Outra professora destaca que o curso provocou-a a repensar suas aulas com a Arte na escola. Mostrou-lhe o quanto ela ainda tem uma visão fechada, limitada e pobre sobre Arte: “Eu estava estagnada dentro da escola! Acho que estou estagnada na minha vida!” dizia ela.

O cuidado com o preparo do ambiente, a forma de disponibilizar o espaço e os materiais para proporcionar um caminho de investigação, pesquisa e criação era também um objetivo. Sigo e abro outro caderno, no qual a professora lembra que viu em Inhotim um jeito muito especial de colocar as obras. O espaço dialogava com as obras expostas. “Não posso fazer do jeito que eu pensei”. Outra professora escreve no seu caderno: “Eu vi em Inhotim que as obras não são expostas de qualquer jeito. Mas cada obra é colocada no seu lugar certo. Não posso colocar o meu trabalho de qualquer jeito.”.

> Confeccionei uma caixa na cor preta, para caracterizar a angústia que senti. Dentro dela forrei a caixa com embalagens de ovo para abafar um pouco o som do grito. Cortei uma janela do tamanho de uma cabeça. Assim as pessoas podem colocar a sua cabeça lá dentro e gritar a vontade! Podem colocar todos os seus sentimentos para fora! (Professora 3).

Assim como os artistas que nos convidam a ler e perceber o mundo em uma conexão direta com a vida, esta professora interagiu com a Arte para entender o mundo em que vive. “O fazer de corpo inteiro, articulado no pensamento que expande a consciência, permite produzir novos conhecimentos de si, ampliando os sentidos de ser humano na contemporaneidade” (OSTETTO e KOLB-BERNARDES, 2015, p.175). Não seria exatamente disso que estamos precisando na escola? Não seria esta a função do artista na contemporaneidade? O artista que dialoga com o entorno, com o mundo?

Ao destacar o valor da experiência pessoal na construção do conhecimento, a artista Marion Lópes Cao (2005, p. 205) ajuda a validar o caminho escolhido da proposta de pesquisa- formação desenvolvida e partilhada no presente texto:

> (…) os estudantes devem estar convencidos que (…) a experiência pessoal é valiosa, cheia de significados e é fonte legitima para dar sentido ao mundo, nesse caso, à arte. Deve-se animar os estudantes a unir suas histórias pessoais com as

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

> proposições culturais, crenças pessoais e pontos de vista - pensar, sentir, querer – e a perceber como essas histórias ajudam a construir conhecimento.

As professoras revelaram que é possível seguir por outro caminho, que é possível abrir as portas e janelas e entrar com outras referências de Arte e de artistas no cotidiano da escola. Por exemplo, a obra "O grito" (referida na narrativa da professora 3, citada acima) foi levada para a escola e exposta na sala dos professores. Não sei o que aconteceu nem qual foi a reação das pessoas na escola. Mas espero que todos os professores tenham tido a oportunidade de gritar. E que seus gritos tenham ressoado no ouvido e no coração de todos.

Sonia Kramer (2006, p.59) nos diz que no momento em que os professores contam, escrevem ou falam sobre a sua história vivida eles têm a possibilidade de interagir e se inter-relacionar, refazendo caminhos, recompondo rastros para recontar a sua história. De mãos dadas com a arte, certamente essas histórias são potencializadas.

Muitas histórias, múltiplas vozes

Muitas histórias nos olhavam naquele final de curso. Eram histórias mediadas por diferentes expressões, por diferentes materiais e concepções de Arte. Algumas professoras tornaram-se objeto de sua própria pesquisa. Cruzaram sentimentos, memórias da família, das casas, dos espaços percorridos da infância. Outras inspiraram-se em alguma outra história. Retomaram experiências com o corpo, com o espaço, com os tecidos, com a luz, sombra, transparência, leveza, cores, tinta e terra. Movimento. Ritmo.

Marcaram um tempo de aprendizagem onde a espacialidade, temporalidade e delicadeza foram incorporadas a sua produção artística. Ao narrarem plasticamente seu percurso estético, mobilizaram repertórios desconhecidos que aos poucos foram incorporados a sua produção artística. Foi aos poucos mesmo, pois precisavam de um tempo para criar uma intimidade com os materiais. Muitos trabalhos apresentados eram uma profusão de linguagens que narravam o infinito de cada uma. Mandalas, corpo pintado, tecidos, desenhos, fotos, cadernos, flores, pedras, linhas, construções tridimensional, instalações, pinturas, performance, bordados. Eram múltiplas vozes e sonoridades num incessante movimento de narrar, de pensar, de traduzir o que foi vivido durante o curso.

Ao acompanhar o percurso e revisitar a produção estética das professoras, fica evidente que os caminhos feitos por cada uma seguem fluxos, percursos diferentes. Algumas seguiram caminhando pela beira do rio, outras pularam para dentro da água para se refrescarem e ficaram por ali mesmo. Outras seguiram o fluxo do rio e foram adiante.

Para tornar-se professor é preciso olhar experiências diversas, rever-se em processos vividos em sala de aula para poder seguir. Lançar-se, e apropriar-se, do desconhecido é essencial.

Penso que foi fundamental provocar formas e modos para que as professoras pudessem iniciar um caminho de voltar para si e encontrar com a sua própria história. O ato de narrar o vivido, carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos e significando novas rotas a percorrer (OSTETTO e KOLB-BERNARDES, 2015). Percebemos durante o processo, narrativas que se comunicavam além do próprio texto com um corpo presente, que dialogava com uma gama de materiais por meio de uma imagem, uma foto, um tecido, um emaranhado de linhas um objeto, uma pintura, uma canção. Os trabalhos vieram carregados de outras significações, outras formas de significar e falar de si. Assim é que

> [...] essas construções biográficas do espaço levam-nos a elaborar um mundo de significações e de valores que constitui, de alguma maneira, para nós, o mundo interior do espaço exterior. É sob o prisma desse "mundo interior" que o espaço exterior vai se achar dotado, para cada um de nós, de uma biograficidade singular, isto é, de uma capacidade de construir vestígio, de construir experiência, de fazer sentido em nossas existências. (DELORY-MOMBERGER 2012, p.67)

Escolhemos construir um espaço onde as narrativas estéticas, corporais, autobiográficas das professoras pudessem ser ouvidas, acolhidas e validadas como parte de um processo de formação, para promover **a inclusão cultural das professoras, em seus processos de criação a partir da Arte Contemporânea.**

Referências Bibliográficas

BARROS, M. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003

CAO, M. L. Lugar do outro na Educação Artística: olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: Barbosa, A.M. (org). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p.187-226.

CADERNO DE REGISTRO, anotações de sala de aula, 2015.

COUTO, M. O fio das missangas. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa. São Paulo: v32, n2, ago, 2006.

FORMENTI, L. A escrita autobiográfica e zelo: um olhar composicional. In: PASSEGGI, M.(Org.) Tendências da pesquisa (auto)biográfica. São Paulo: Paulus, Natal, RN: EDUFRN, 2008,

KRAMER, S. Por entre as pedras. Arma e sonho na Escola. São Paulo: Ática, 2006.

OSTETTO,L. E. KOLB-BERNARDES, R. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. Pro-Posições. Unicamp.v.26, n.1(76)-jan./abr.2015

REY, S. Caminhar: experiência estética, desdobramento virtual. Revista Porto Arte, Porto Alegre: v17, n29, 2010.

SILVEIRA, P. A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

İNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

La cartografía artística como ruta de comprensión a las intra-acciones de las experiencias investigativas, pedagógicas y artísticas

Sara Carrasco Segovia
Sara Bogarín Flores
Daniela Zúñiga López

RESUMEN

Esta comunicación aborda el tema de la cartografía artística como un modo de acercarse y pensar los diferentes enredos ético-onto-epistemológicos y metodológicos propios de las experiencias investigativas, pedagógicas y artísticas. Para ello, articulamos la propuesta a partir de tres casos diferentes en cuanto a finalidad, procedimiento, proceso, motivo desencadenante y contexto en el cual se producen. A partir de aquí los colocamos en diálogo, teniendo en cuenta la manera en que fue entendida y utilizada la cartografía artística en cada uno de ellos, con el concepto de intra-action de Karen Barad. Esto, no con el objetivo de replantearnos de manera forzada la ejecución de dichos casos bajo la perspectiva de los nuevos materialismos, sino para dialogar de manera diferente con ellos y pensarlos desde otros lugares gracias a este concepto. El primer caso, comprende la cartografía como un espacio relacional para reflexionar sobre los nuevos materialismos y el proceso de creación de obra como un territorio en el cual se entrelazan los espacios físicos y virtuales, lo humano, no-humano y material. Esto, dentro del contexto de la IV New Materialism Training School realizada en el Centro de Arte Santa Mónica, Barcelona. El segundo, llevado a cabo en el Centro Cultural Balmaceda Arte Joven en Santiago de Chile, entiende la cartografía como una herramienta pedagógica que permite producir nuevos saberes con jóvenes, compartir experiencias cotidianas y evidenciar tanto problemáticas sociales como procesos de aprendizajes de manera colectiva. Y el tercero, utiliza la cartografía como recurso para mapear un proceso de análisis y codificación potenciando la reflexión y permitiendo articular los procesos de investigación. Este último, dentro del marco de una investigación pre-doctoral realizada en el Instituto Cultural Cabañas en Guadalajara, México.

Palabras clave: Cartografía. Intra-acción. Nuevos materialismos. Experiencias educativas, artísticas e investigativas.

I. Preámbulo para situar al lector

Participar en el 30º Encuentro de la APECV -orientado hacia las Artes Visuales y la Educación Artística con especial énfasis en temas como la inclusión, la escuela, la comunidad, la educación no formal y el activismo-, representa una excelente oportunidad para presentar los casos anteriormente mencionados y ponerlos en relación, reflexionando sobre el uso que se hace de la cartografía artística en cada uno de ellos. Entendiendo la cartografía artística desde Gilles Deleuze y Félix Guattari (1983), no como la representación de una realidad o "un mapa de geografía" (p. 163), sino como "un mapa de relaciones que constituyen una topografía de las fuerzas invisibles que lo animan (…) una topografía del futuro, un diagrama para la producción de lo nuevo" (Zepke, 2008, p. 295).

Si bien los casos son totalmente diferentes en cuando a finalidad, proceso, motivo desencadenante y contexto en el cual se producen, todos ellos convergen en un mismo punto de encuentro, la cartografía actúa como proceso concreto de subjetivación (Guattari, 2000; Guattari y Rolnik, 2006) que ayuda a trazar la contemporaneidad de los participantes, proyectar sus experiencias, encuentros, desencuentros, puntos de fuga y mapear los conocimientos se generan en cada experiencia (artística, educativa e investigativa). Desde el concepto *intra-action* de Karen Barad (2012a, 2012b) y partiendo de dicho punto de encuentro, nos proponemos repensar el uso y la manera en que se entiende la cartografía artística, para dialogar de manera diferente con los casos presentados y pensarlos desde otros lugares. De esta manera, la "intra-acción" nos abre nuevos territorios desde donde reflexionar sobre el trabajo realizado, tomando en cuenta lo inesperado y las resistencias que de allí pueden desprenderse.

Para nosotras, como profesoras/investigadoras/artistas, la elaboración de cartografías proporciona diferentes modos de reflejar las relaciones que se generan tanto en los procesos educativos, como creativos e investigativos, así como el sentido performático y reflexivo de éstos; mientras que la intra-acción nos ayuda a pensar sobre aquellos espacios y acontecimientos que se producen "dentro" de la relación misma de los procesos, en los cuales pueden llegar a actuar fenómenos materiales, discursivos, humanos, no humanos, más que humanos, espaciales y tecnológicos en un mismo plano de relación.

El concepto *intra-action* de la autora Karen Barad (2012a, 2012b), hace referencia a un estado entrelazado que permite teorizar lo social y lo natural en conjunto. Esto quiere decir, poner la atención en investigar cómo intra-actúan las personas con la materia de su mundo y los modos en las que las personas son transformadas por la materia y la materia por las personas. Mientras que la noción de inter-acción asume que hay entidades o agentes individuales que existen de manera independiente y que preexisten al actuar el uno sobre el otro. Por el contrario, el concepto intra-acción, tiene un sentido de causalidad donde uno o más agentes causales preceden y producen un efecto (Barad, ídem), por lo tanto, desestabiliza la noción de "sujeto".

De acuerdo con la mirada onto-epistemológica y ética de Barad, los "individuos" no preexisten como tales, sino que se materializan en la intra-acción. No se asume una existencia independiente o previa de ellos, pues sólo existen dentro de fenómenos y relaciones materializadas/materializantes en su reconfiguración (2012b). Una intra-acción realiza un "corte agencial" en contraste con el corte cartesiano que genera una distinción inherente entre sujeto y objeto, entendiéndolos por separado. En este sentido, la "agencia" o "lo agencial", es un *enactment*[1], no algo que posee un agente individual. Por consiguiente, tal como lo postula Karen Barad en su entrevista con Adam Kleinman, la noción de intra-action "marks an important shift in many foundational philosophical notions such as causality, agency, space, time, matter, meaning, knowing, being, responsibility, accountability, and justice" (2012b, p. 77).

Ahora bien, esta idea no la recuperamos sólo para pensar las relaciones y enredos que surgen dentro de los procesos de investigación, educativos y creativos, sino también, por el hecho de que cuando elaboramos cartografías surge la necesidad de plasmar dichas relaciones de una manera tangible a partir del mapeo de ideas, elementos, experiencias y trayectorias. En este intento, surgen espacios y relaciones tanto "en" como "dentro" de los diferentes elementos y, de este modo, se va elaborando una trama de conexiones donde lo discursivo y lo material intra-actúan, se entienden y se constituyen mutuamente en la producción del conocimiento (Mazzei, 2013). Al mismo tiempo, nos ayuda a formar nuestro pensamiento sobre el mundo, nuestro lugar en él y dentro de él.

Tomando en cuenta todas estas cuestiones, en este trabajo nos proponemos a pensar la cartografía artística, aplicada en los tres casos nombrados detallarán, como un espacio que provee modos alternativos de mapear nuestras contemporaneidades. Estos modos aluden a la multiplicidad y complejidad de nuestras experiencias y, a su vez, potencian la reflexión en acción de perspectivas (post-materialista, post-cualitativa y post-humanista) que nos invitan a pensar los procesos educativos, artísticos e investigativos como enredos performáticos. Esto desafía el carácter representacional de la cartografía, discutiendo que lo material y lo discursivo implica fuerzas únicamente humanas (Barad, 2003). De este modo, la cartografía pasa a entenderse como un espacio/territorio que intra-actúa

[1] En español no existe una traducción adecuada para el concepto enactment, en especial, porque en inglés puede ser utilizado como sustantivo o como verbo. Por lo que creemos que, según el contexto y la definición conceptual que utiliza la autora, la traducción más adecuada podría ser una "puesta en acción" o "hacer o actuar performático".

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

"en" y "dentro" de los fenómenos materiales, virtuales, humanos, no-humanos y más que humanos.

Asimismo, la cartografía ha facilitado espacios de sociabilización, discusión y participación, ayudando a abordar algunas problemáticas sociales que han emergido en situaciones y contextos específicos. En este sentido, la cartografía actúa como un espacio relacional en el que suceden cosas y desde el cual es posible potenciar la reflexión en acción y la producción de nuevos saberes, compartir experiencias y evidenciar los procesos de aprendizajes de manera colectiva. Además, permite articular procesos de (des)territorialización que pueden llegar a generar una transformación social según sea el caso y el contexto en el que ocurra; esto, sin ninguna intensión de generalizar o reducir la complejidad de las problemáticas, ni de crear una representación "fiel" de la "realidad" o de aquello que sucede. Por el contrario, el carácter inestable, performático y rizomático del mapa provee una multiplicidad de desvíos y posibilidades de ensamblajes que nos ayudan a explorar las diversas conexiones y devenires que no son posibles de controlar (Deleuze y Guattari, 1983).

Finalmente, no podemos olvidarnos de un último aspecto relevante. Adquiere gran relevancia el papel del cuerpo dentro del proceso de constitución de la cartografía, así como el carácter performático de los diferentes encuentros. Pero el cuerpo no sólo referido con su orden fisiológico o entendido sólo como una construcción social resultante de los sujetos, sino como una experiencia performática y circulante dentro de dichas experiencias que se constituye por un entrelazamiento de fuerzas humanas, no humanas y materiales (Carrasco, 2017). Un entendimiento donde se ponen en discusión los conceptos de cuerpo, corporalidad y corpor(e)idad (Grosz, 1994, 2004). De esta manera, la cartografía también puede pensarse como un fenómeno corporal (Rogowska-Stangret, 2017) y, el aprendizaje que con ésta se genera, un fenómeno corporeizado.

II. Presentación de los casos

1. 1. Primer caso: la cartografía como espacio relacional para reflexionar sobre los nuevos materialismos y el proceso de creación de obra

Narrado por Sara Carrasco.

El primero de los casos tiene que ver con un proceso de producción de obra realizada "in situ" durante los tres días de duración de una escuela de formación de nuevos materialismos, celebrada en Barcelona en noviembre del 2017. Ésta tuvo lugar en el Centro de Arte Santa Mónica[2] y contó con un diverso panel de invitadas de talla internacional como Iris van der Tuin, Felicity Colman, Brigitte Bargetz, Monika Rogowska-Stangret, Gala Pin, entre otras.

Con veinte años de antigüedad, este centro, que se ha destacado dentro del circuito artístico de Barcelona por impulsar el arte contemporáneo, actuó como un espacio ideal de reflexión y debate de ideas en torno a los nuevos materialismos. Las conferencias y talleres organizados dentro de la escuela de formación, en los nuevos materialismos, estuvieron marcados por temáticas diversas como las perspectivas de género, relación feminismo/ciencia/tecnología, políticas del afecto, fuerzas materiales, investigación y ética, educación artística, cuerpo/corporeidad, relaciones de poder, agencia/política/activismo, entre muchos otros. De aquí que el espacio propiciado por este evento internacional permitiese proyectar complejas conexiones y entramados.

Foto 1. Encuentros durante la escuela de formación COST -IV New Materialism Training School

La propuesta de la escuela de formación (COST -I*V New Materialism Training School "Thinking with agency – towards a materialization of a new materialist politics"*[3]) consistió en invitar a un grupo de artistas, además de los asistentes, profesores e investigadores que iban a llevar a cabo las conferencias y talleres, para que elaboráramos una obra o dispositivo artístico que plasmara lo que iba aconteciendo durante todo el transcurso de la escuela. Finalmente, esta propuesta concluiría con una exposición que daba pie al desenlace del evento.

A continuación, narraré cómo surgió la idea de crear una cartografía entre tres personas[4] que plasmara las múltiples conexiones, puntos de fuga, ensamblajes, fisuras y divergencias que fueron emergiendo durante los talleres y conferencias.

Unos meses antes del evento nos avisaron de la aceptación de nuestra participación, fue entonces cuando comenzamos a reunimos para pensar de qué manera podríamos plantear un proyecto artístico que lograra proyectar las complejas conexiones y devenires de los

[2] http://artssantamonica.gencat.cat/es/

[3] COST Action IS1307. New Materialism: Networking European Scholarship on 'How Matter Comes to Matter'. Action website: http://newmaterialism.eu/

4 Autoras de la obra "From concept to the mapping, from mapping to not knowing": Sara Carrasco, Daniela Zúñiga y Sara Bogarín

nuevos materialismos, pero teniendo en cuenta, además, la complejidad de tener que construir la obra "in situ" a partir del espacio y las condiciones que nos ofrecieran, así como de los temas que surgieran durante el encuentro. Esto significaba situarnos desde una posición de no saber y estar abiertas a lo imprevisto como en toda experiencia investigativa, artística y educativa.

Como las tres trabajamos en el área gráfica explorando la técnica del collage, decidimos que esa debía ser una de las técnicas que utilizaríamos para nuestra propuesta. Asimismo, las tres estábamos trabajamos las cartografías en nuestras investigaciones, aunque de una manera diferente. A partir de aquí decidimos elaborar una especie de mapeo cartográfico mediante el uso del collage, elementos gráficos y la superposición de imágenes digitales que nos ayudara a aludir la multiplicidad y complejidad de este enfoque.

Sin embargo, debíamos superar una última dificultad. Durante la fecha en que se llevó a cabo la escuela de formación, una de nosotras iba a estar en otro país, por tanto, la ejecución de la obra había que pensarla de otra manera. Ésta debía ser una propuesta que no sólo se elaborara presencialmente y a partir de fuerzas únicamente humanas, sino que su constitución también debía ser el resultado de fuerzas no-humanas, materiales, digitales y espaciales. Un proceso entendido a modo de *enactment* (Mazzei, 2013) que fuese capaz de contener un proyecto elaborado de manera colaborativa a pesar de las diferencias geográficas y horarias. Desde aquí nace la idea de crear de un vídeo mediante imágenes digitales a partir de lo que estuviera trabajando Sara Bogarín a la distancia, y del seguimiento online de lo que estaba sucediendo en Barcelona durante el evento. Esto, con el propósito de proyectarlo sobre la cartografía y culminar en una única obra que pudiese funcionar como territorio de exploración de dicha experiencia y de los nuevos materialismos.

El hecho de que no pudiésemos estar todas juntas trabajando en un mismo espacio durante la escuela de formación, nos llevó a producir los collages previamente ya que en tres días no podríamos hacerlo entre dos personas. Sin embargo, este trabajo también fue un espacio de exploración desde el no saber pues no estábamos al tanto con qué nos encontraríamos en el evento y si todo ese trabajo previo finalmente serviría. Aun así, decidimos llevar a cabo estas sesiones de trabajo, no sólo con la idea de hacer collage, sino también, con el fin de explorar y dialogar en relación con las perspectivas de los nuevos materialismos, post-humanistas y post-cualitativas. De este modo, se estableció un espacio de reflexión, de producción artística y de elaboración de conocimientos que, a su vez, estuvo marcado por el compartir, por la amistad y los afectos. Por tanto, el espacio de aprender estuvo configurado desde el compartir, los afectos y el proceso creativo.

Desde el inicio, esta experiencia se pensó y se configuró de manera colaborativa y consensuada entre las tres, sin evadir las particularidades de cada aportación y las zonas grises[5] (Hernández, Sancho y Fendler, 2015) constituidas por las resistencias de cada una y las dificultades que se iban presentando a lo largo del camino. Asimismo, esta obra gráfica que entremezcla el mapeo cartográfico, el collage y la superposición de imágenes digitales, la pensamos como un espacio móvil en el que estaban sucediendo cosas y desde el cual pretendíamos potenciar la reflexión en acción. De este modo, la cartografía se comprende como un espacio relacional para pensar los nuevos materialismos y el proceso de creación de obra como un enredo en el cual se entrelazan los espacios físicos y virtuales, lo humano, no-humano y material, pero también los afectos, las emociones y las resistencias que hacen parte del proceso y del aprendizaje que ahí se genera.

Foto 2. Trabajo "in situ" durante la escuela de formación

En cuanto al formato y materialización de la obra, ésta tenía dos lados que el público podía recorrer, rodear e incluso tocar; dándole una dimensionalidad diferente a la cartografía pues adquirió una mayor extensión y proximidad entre el público y la materialidad misma. Conjuntamente, decidimos suspender la cartografía con hilos de seda transparentes, lo cual, además de darle movilidad, ayudó a transmitir una especie de fragilidad y proximidad que provocaba que el público la tocara. De este modo, pretendíamos que la obra pudiese extenderse más allá de las limitaciones propias del soporte, a fin de cuestionar el concepto de frontera y de los límites que normalmente establecen los museos en relación con las obras. Queríamos que la cartografía pudiese fusionarse con un territorio mucho mayor e interactuara con el público en general.

[5] Fernando Hernández, Juana María Sancho y Rachel Fendler (2015), tratan el concepto de las zonas grises dentro de las relaciones y procesos educativos para hablar de aquello que nos coloca en una posición de no saber como docentes e investigadores, pero que da cuenta de un carácter transformador que nos ayuda a aprender de aquello que nos perturba.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

El hecho de que público pudiese rodear la obra, acercarse a ella, tocarla, interactuar con sus elementos e incluso se fotografiarse con ella, le otorgó gran relevancia al papel del cuerpo y al carácter performativo. De esta manera, en dicha experiencia se entrelazaron fuerzas humanas, no-

Foto 3. Interacción del público con la obra durante la exposición

humanas y materiales concentrando las áreas de proximidad entre el cuerpo y el mundo (Rogowska-Stangret, 2017).

La lógica deleuziana y la teoría del assemblage (1983) nos ayudó a pensar en los bordes como algo indeterminado y móvil; un espacio donde se permiten vacíos, partes interconectadas y elementos que no son del todo visibles. Esto nos proporcionó numerosas posibilidades y conexiones para pensar la cartografía tanto dentro de sí misma como desde la relación con sus diversos componentes, su interacción con el espacio y con las personas. Este carácter inestable y performático que puede asumir la cartografía, implicó un entendimiento parcial y situado de todo aquello que sucedió en la compleja experiencia vivida en la escuela de formación, dejando abiertas múltiples posibilidades que de allí podían desprenderse. Asimismo, el intento de producir una obra in situ y, de alguna manera intentar llevar a cabo un proceso de investigación basado en las artes dentro de un plazo de 48 horas, representó un gran desafío para nosotras, provocando otros tipos de aprendizajes y saberes que generaron nuevos desplazamientos.

Foto 4. Obra terminada y expuesta

2. Segundo caso: la cartografía como una herramienta pedagógica para producir nuevos saberes con jóvenes Narrado por Daniela Zúñiga.

"Estoy enraizada, pero fluyo"

Virginia Woolf

Cuando decidimos a escribir este artículo, una de las primeras cosas que llamó mi atención fue problematizar el tema de la cartografía a partir de la noción de intra-acción abordada por Kared Barad. Dicho término que, a simple vista, lo entiendo como un encuentro relacional donde el foco de atención está puesto en pensar sobre el proceso más que en el resultado, me invita abordar de otra manera la experiencia que viví con un grupo de jóvenes y una artista-profesora en un taller de arte y activismo en el centro cultural Balmaceda Arte Joven en Santiago de Chile durante el año 2016. De acuerdo con esto, los flujos, enredos e interconexiones (Braidotti, 2005) que se dieron en el transcurso de esta experiencia pedagógica nos permitieron desarrollar una cartografía colectiva a partir de nuestros intereses y saberes compartidos.

Para contextualizar, este encuentro surgió del trabajo de campo realizado para mi proyecto de investigación doctoral, el cual intenta comprender cómo se generan los sentidos pedagógicos en la relación que se establece entre los(as) participantes de un taller de arte, incluyendo mi colaboración como investigadora en formación. Para esto, propuse utilizar la cartografía como un método de investigación participativa que permite facilitar los procesos de aprendizajes e intercambios colectivos a través de la elaboración de un dispositivo creativo que combina el uso de diversos elementos gráficos y conceptuales.

Este modo de compartir el conocimiento hace referencias a las cartografías críticas o mapeos colectivos (Risler y Ares, 2013) que sirven para impulsar espacios de creación y sociabilización colectiva, permitiendo problematizar el territorio social, subjetivo y geográfico en el que habitamos. Para Julia Risler y Pablo Ares (2013), la elaboración de las cartografías ha sido un instrumento de poder que históricamente se ha utilizado para la apropiación y control de un territorio. "Este modo de operar supone no sólo una forma de ordenamiento territorial sino también la demarcación de nuevas fronteras para señalar los ocupamientos y planificar estrategias de invasión, saqueo y apropiación de los bienes comunes" (p.5), de esta manera, este recurso nos permitió subvertir el discurso oficial en el que se inscriben los mapas, generando un espacio único y propio para pensar colectivamente a partir de una problemática generada entre los participantes.

Compartir estos supuestos para abordar dicha experiencia me ha llevado a pensar la cartografía como una herramienta pedagógica que facilita nuestros modos de aprender y relacionar nuestras experiencias educativas. Aquí, los cambios, desplazamientos y transformaciones que se generan dentro de este tipo de encuentros evidencian una serie de enredos dentro de un espacio dinámico y cambiante, donde el accionar de los participantes está en constante transformación y proceso de negociación.

Para Rosi Braidotti (2005), esta acción abordada desde el concepto de figuración no localiza la cartografía

desde un espacio neutral sino cambiante y dinámico donde "el proceso de transición, de hibridación y de nomadización, y estos estados y etapas intermedias, desafían los modos establecidos de representación… ()" (p.15). Por lo tanto, no es fácil interpretar este tipo método, ni deducir un proceso lógico que recae en los relatos hegemónicos que a veces habitan en nuestro pensamiento (Braidotti, 2015). Esto requiere un modo de interpretación alternativa y flexible para comprender los procesos de aprendizajes colectivos dentro de una práctica pedagógica. Bajo las proposiciones anteriores, las cartografías se establecen como una representación alternativa donde la creación colectiva permite desprenderse del predominio del sujeto y apuesta por espacios de trabajo colaborativo.

Foto 5. Proceso colectivo de creación de la cartografía

Recuerdo que cuando empezamos a construir este dispositivo creativo dispuse de múltiples fotografías impresas de sesiones anteriores, con la intención de desencadenar una conversación a partir de lo vivido en el taller. Ya llevaba algunas sesiones conociendo a los(as) jóvenes y mi modo de participar e integrarme al grupo era a partir del registro fotográfico de las actividades que se llevaban a cabo. Éstas consistían en realizar diversas acciones activistas en la calle, en los pasillos del centro cultural y en algunas salidas a terreno. Para muchos de ellos(as), esa era la primera vez que realizaban ejercicios de apropiación de espacios públicos mediante acciones artísticas. A esto se le sumaban los diversos referentes artísticos que ofrecía la artista-profesora, ubicados, en su mayoría, desde las teorías feministas y perspectivas de género a partir de diversos contextos culturales, especialmente, América Latina.

Al exponer dichas fotografías sentí que muchos(as) se emocionaron al verse en ese registro, pues sus acciones performáticas cobraban sentido dentro de sus experiencias vitales. En este sentido, la importancia de la afectividad generaba una fuerza movilizadora que estructuraba la subjetividad de los participantes (Braidotti, 2013) permitiendo abordar un enredo de cuestiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas en este estudio.

Entre la maraña de conceptos, imágenes y líneas segmentadas, comenzamos a relacionarnos dentro de un espacio cartográfico provisorio y precario donde los enredos hacían emerger múltiples significados. Ya no se trataba de utilizar las cartografías como un recurso para pensar sobre nuestras propuestas artísticas, sino como un medio que iba más allá para compartir, problematizar y dialogar sobre aquello que nos afectaba dentro de un marco político y social en el cual no nos sentíamos representados.

De este modo, el compromiso con la realidad situada y la vinculación con el espacio nos llevo a considerar la performance artística como una herramienta principal, donde el cuerpo se relaciona directamente con lo político y con el activismo. A la sesión siguiente, varios jóvenes trajeron sus propias imágenes y, a partir de ahí, decidimos situarnos desde un espacio relacional de aprendizaje donde cada uno(a) podía presentar su propuesta y desarrollar el trabajo final para concluir el taller. Fue entonces cuando el dispositivo cartográfico comenzó a cobrar sentido dentro de este enredo y donde las diversas actividades se comenzaron a entrecruzar con nociones, ideas e imágenes que emergían de las conversaciones que sosteníamos en el taller.

Foto 6. Proceso colectivo de creación y de conversación

A medida que avanzaban los encuentros, la cartografía comenzó a formar una especie de espacio colectivo que nos permitía desarrollar una propuesta de trabajo marcado por una dinámica de intercambio de saberes y relatos de sus experiencias, donde cada uno abordaba su tema de interés y lo relacionaba con el activismo. Las ideas que surgían aludían a diversas temáticas: construcción de identidad(es), el abuso del poder, el cuerpo y la memoria, la humanización, el patriotismo, la publicidad sexista, el falocentrismo, la pobreza de la periferia de la ciudad, entre otras. De esta manera, la cartografía comenzó a cobrar fuerza y decidimos unir cada cartografía individual en un punto central, donde su conexión se realizó mediante un gran mapa invertido de américa latina apelando a la resistencia, subversión y modo de gestionar nuestro territorio, junto al título "Arte y activismo: nuestro territorio".

Foto 7. Montaje de la exposición. Poniendo en relación las cartografías

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Esta experiencia finalizó con dos exhibiciones diferentes. La primera exposición se presentó en el encuentro de talleres semestrales de Balmaceda donde se exhibieron los resultados de las experiencias de las diferentes áreas. La segunda, se realizó en la galería de artes visuales de Balmaceda donde tuvimos la oportunidad de presentar este taller de manera independiente a los otros talleres. En esa ocasión, además de presentar la cartografía como un punto de conexión con las ideas que estaban planteando, se presentó un relato donde cada participante explicaba su paso por el taller y, a su vez, su propuesta artística. Estos trabajos finales fueron registros fotográficos y audiovisuales de las diversas intervenciones que realizaron en la ciudad de Santiago.

Foto 8. Inauguración de la exposición

3. Tercer caso: la cartografía como recurso para mapear un proceso de análisis y de codificación Narrado por Sara Bogarín.

> "Yo creo que una hoja de hierba no es menos que la diaria trayectoria de las estrellas"
>
> Walt Whitman

Como parte del proyecto de investigación vinculado a mi tesis doctoral, realicé un workshop en el Instituto Cultural Cabañas, en la ciudad de Guadalajara, México. Durante un par de meses trabajé con un grupo de cinco jóvenes de 18 a 21 años, con la finalidad de explorar la manera en que entendían y construían su noción de mexicanidad. Como punto de partida, los murales de José Clemente Orozco, albergados en la capilla mayor de este recinto cultural, sirvieron como detonante de reflexiones y como eje entorno al cual giraron varias de las actividades propuestas a lo largo del taller.

Los métodos visuales, como parte central de la metodología de la investigación y como principal herramienta del workshop, constituyeron un abanico de experiencias que buscaban poner en relación los murales, la historia personal de los jóvenes y los discursos de mexicanidad con los que se sintieran, o no, identificados. Haciendo uso de un método artístico (fotografía, pintura, collage, cartografía, etcétera) distinto en cada uno de los encuentros, el workshop funcionó como un laboratorio de experiencias que me permitieron acercarme a esa realidad, desvelando cosas que de otra manera no hubiera sido posible ver.

La cartografía, de manera más precisa, cumplió un rol muy importante en esta investigación; en un primer momento como propuesta de método artístico para trabajar con los jóvenes durante el workshop, y posteriormente, como instrumento de análisis y codificación. En ambos casos, desde una dimensión metodológica que me permitió visualizar y acercarme al complejo entramado de conexiones, tensiones, resonancias e intra-acciones que se fue construyendo en torno a la pregunta de investigación y que constituyó esta experiencia investigativa.

He decidido centrarme en estos dos momentos, ya que considero que, además de relevantes para mi estudio, marcaron un punto de inflexión dentro del proceso de la investigación. A continuación, abordaré de manera más puntual cada uno de ellos.

3.1. La cartografía como método visual: Historia de un falso fracaso

En una de las sesiones grupales del workshop, les propuse a los jóvenes realizar una cartografía colectiva. Me parecía que, por su carácter rizomático, era la herramienta perfecta para mapear los diferentes modos en que cada uno construía su noción de mexicanidad, permitiendo que los conceptos emergieran, y para visualizar la manera en que las ideas y las experiencias se relacionaban entre sí. Aunque realmente no tenía expectativas en cuanto al contenido, hoy reconozco que sí las tenía con respecto al método; confiaba en que la cartografía sería un instrumento liberador que los incitaría a realizar asociaciones y ponerse en relación con el otro, sin que ello impidiera que la reflexión de cada uno tomara caminos distintos y evidenciara también divergencias. Sin embargo, como diría Einstein, "la teoría es cuando uno sabe todo y nada funciona"; los jóvenes no sólo se mostraron tímidos en sugerencias, sino que evitaron asumir un rol activo en la escritura y el diseño de la estructura y el contenido.

Aunque les mostré varias cartografías y les hablé de la democracia y la flexibilidad del método, ninguno se atrevió a dar el primer paso. Al ver la resistencia, sugerí elegir una palabra para que a partir de ella se empezaran a generar ideas. De común acuerdo eligieron la palabra México y decidieron colocarla en el centro de la cartulina. Observando los ejemplos, Fernanda sugirió que se le diera una forma: *"Podríamos hacer como un árbol… Ya sé, ¡el árbol de la vida!, que es algo muy mexicano"*. Citlalli y Miguel la apoyaron dando ideas para el diseño del árbol, habría de tener muchas raíces y follaje espeso. Designaron a Juan Manuel para que dibujara el árbol y escribiera la palabra central en tricolor, haciendo alusión a la bandera.

De estas ideas surgió también la propuesta de poner en cada raíz un "aspecto de México", como la gastronomía, religión, historia, tradiciones, vestimentas típicas y deportes. Juan Manuel no quería ser el único escribiendo y frecuentemente insistía para que otro cogiera el marcador y, aunque tres de ellos accedieron, se limitaron a escribir las palabras acordadas en voz alta; luego todos empezaron a recortar las hojas para recubrir el follaje o a colorear las raíces. Por mi parte, yo los invitaba a pensar en ideas que quizá podíamos desarrollar, les proponía trabajar en el contenido y dejar la forma y los detalles para después, pero no tuve ningún éxito. Así transcurrió la sesión, yo hacía preguntas sobre la cartografía, pero ellos respondían brevemente; pude darme cuenta de que preferían hablar de otras cosas o concentrarse en las tareas que habían elegido.

También pude notar que, durante todo ese tiempo, Sofy, que normalmente era una chica muy participativa y que se involucraba con mucho entusiasmo en las actividades y conversaciones, permaneció muy seria; ni siquiera mostró interés por recortar y se concretó a alcanzarle el material a sus compañeros, a retirar la basura y a acomodar los recortes.

Foto 9. Cartografía elaborada por los(as) jóvenes

Esa tarde regresé a casa bastante decepcionada, sentía que la experiencia había salido mal, y al sentarme a solas frente a la cartografía que yo consideraba un fracaso total, no pude evitar sentirme profundamente frustrada. En esos momentos recordé a Sofy, a quien había notado pasiva y ausente, y aunque lo primero que pensé fue que se trataba de alguna situación personal o que la actividad simplemente le había parecido aburrida, decidí preguntarle directamente[6] . Su respuesta me sorprendió. Abiertamente me contó de su inconformidad con respecto a las decisiones de sus compañeros y confesó no haberse atrevido a hablar por miedo a enfrentarse al grupo, pues ya en otras ocasiones, el expresar lo que pensaba le había ganado el rechazo o la crítica de sus amigos. —*Para empezar*, —me dijo—, *yo no sé qué es eso del árbol de la vida. Dijeron que era algo muy mexicano y yo nunca había oído de eso.* Me comentó también que ella hubiera puesto flores en las raíces, que simbolizaran lo que cada uno es, primero de manera personal y después como grupo. Seguimos hablando del tema y yo no podía dejar de pensar en lo mucho que late detrás del vacío y el silencio. Me di cuenta de que había estado tan preocupada por lo visible, que había ignorado por completo lo que faltaba, había pasado por alto el vacío y me había olvidado de que el blanco, la ausencia y el silencio también comunican. La siguiente vez que tuve la cartografía frente a mí, la vi con otros ojos; aquella cartografía que yo juzgué fallida aparecía ahora como un mapa completo y muy sintomático.

En los encuentros anteriores nunca me había percatado de esta resistencia, siempre me había parecido que existía una suerte de consenso tácito cuando hablaban de mexicanidad, sin embargo, el reto que supuso plasmar visualmente este aparente acuerdo puso de manifiesto las tensiones y, sobre todo, una resistencia a la contradicción y la tendencia a evitar el conflicto. La cartografía me permitió visualizar los límites de este discurso y la presencia de formas de resistencias silenciosas, al mismo tiempo, que me facilitó pensar en la mexicanidad como un ejercicio performático que implica aceptar un discurso hegemónico impuesto, asumir una etiqueta y adoptar una imagen preconstruida y mediada por los imaginarios sociales. Esto me llevó a reflexionar también sobre la relación que existe entre el miedo al rechazo y el deseo de identificación en el que cada uno busca, si no construirse con respecto a un modelo, sí encontrar coincidencias o similitudes que conecten la subjetividad a éste, como en un intento de justificar o demostrar la pertenencia a un grupo determinado.

En este sentido, esta experiencia con la cartografía, a la que alude el título como "un falso fracaso", fue determinante en mi proceso investigativo pues, no sólo me enseñó a lidiar con lo imprevisto, a abrazar la contradicción y a adoptar más de una mirada, sino que las reflexiones e ideas que emergieron de ella se convirtieron en piezas clave en el desarrollo del estudio y en el análisis posterior.

[6] Las sesiones grupales estaban seguidas de una entrevista en la que, de manera individual, buscaba acercarme a cada uno de los jóvenes para discutir sobre cuestiones que emergían en los grupos de discusión y para comprender más a fondo los trabajos que habían realizado durante el taller.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

3.2. La cartografía como herramienta de análisis: El enredo

Si anteriormente he hablado de la cartografía construida por los jóvenes durante la fase del workshop, en este apartado me gustaría enfocarme en la relevancia del método cartográfico en una etapa posterior, en la que de manera personal busqué poner en relación diversos elementos recopilados durante la estancia en el Instituto Cultural Cabañas (fotografías, trabajos de los jóvenes, notas del diario de campo, transcripciones de entrevistas, entre otros).

Al ir colocando todos estos fragmentos sobre un mismo plano, poco a poco se fue tejiendo un entramado complejo en el que los elementos empezaron a relacionarse y modificarse entre sí, como una suerte de mapa de conexiones que, como dijera Zepke (2008), constituyeron una topografía de fuerzas invisibles animadas por las relaciones mismas.

Foto 10. La cartografía como herramienta de análisis

Inspirada también por el pensamiento de Georges Didi-Huberman (1990, 2000), para quien la imagen no ilustra ni representa, sino que constituye una suerte de espacio en la que se articulan tiempos complejos y heterogéneos, empecé a establecer relaciones pensando en su noción de síntoma y latencia. Así pues, me dejé guiar por pequeñas señales que representaban una apertura repentina y que me advertían de la presencia de algo más allá de lo visible. Noté que había detalles, similitudes o coincidencias en varios de los elementos que intentaba relacionar y me percaté de que en algún momento varios apuntaban en la misma o en distintas direcciones, trazando rutas que terminaron por entrecruzarse. De esta forma el síntoma funcionó como una especie de juego anacrónico de latencias y crisis, estableciendo una dinámica de movimientos que, al desgarrar la representación y fracturar la lógica, transformaron la imagen en núcleo de experiencias y campo de combate de fuerzas y tensiones.

Foto 11. Detalle de la cartografía como herramienta de análisis

De este modo, la cartografía no sólo me resultó un método útil para organizar la información, sino que se convirtió en una herramienta muy valiosa en la construcción de un sistema de análisis, potenciando la reflexión y permitiendo articular los diferentes momentos, elementos y procesos que conformaron la investigación en el Instituto Cultural Cabañas.

Hoy pareciera que la idea del enredo siempre estuvo ahí, sin embargo, fue la cartografía puesta en relación con los nuevos materialismos lo que me permitió empezar a pensar en términos de interacción y enredo, transformando la cartografía en un nuevo territorio para reflexionar, en donde lo inesperado, lo imprevisto, las fricciones y resistencias, así como las tensiones y el conflicto, tenían un lugar.

La intra-acción, según Karen Barad (2012a, 2012b), refiere a ese estado entrelazado que permite repensar las cosas en conjunto, aceptando el hecho de que nada preexiste de manera aislada, sino que es precisamente en este enredo que encuentran sus posibilidades de ser. Al colocar la mirada en la manera en que las personas intra-actúan con la materia de su mundo y los modos en que son transformadas por la materia y la materia por las personas, los elementos presentes en la cartografía adquirieron un sentido relacional, modificándose unos a otros, pues los limites entre sujeto y objeto, tal como lo plantea el corte agencial de Barad, desaparecen, y la agencia emerge precisamente en la relación y no fuera de ella. De esta forma, lo social y lo natural no estuvieron nunca disociados, lo mismo que lo material, lo virtual, lo humano y lo no-humano.

Las categorías que emergieron a partir de este marco buscaron escapar a la dualidad cartesiana y respetar la simultaneidad intrincada en la que se gestaron, dando como resultado conceptos abiertos tales como mexicanidad-mariposa, imagen-molino, identidad en relación, poética del desorden, resistencia fractal, etcétera. Estos conceptos

posibilitaron una forma de mirar distinta y construyeron un nuevo territorio desde donde cuestionar discursos hegemónicos y denunciar estructuras esencialistas, para proponer otra manera de reflexionar sobre el fenómeno identitario y la diversidad en México.

III. Reflexiones finales: La cartografía artística como ruta de comprensión a las intra-acciones y a los enredos ético-onto-epistemológicos y metodológicos.

Esta propuesta que retoma experiencias artísticas, educativas e investigativas genera aperturas en torno a tres ideas clave: 1) el uso de la cartografía en experiencias educativas, artísticas e investigativas; 2) la noción de intra-acción de Karen Barad; y 3) algunas derivas de los nuevos materialismos para repensar la presencia y el modo en que se utiliza la cartografía en los diferentes casos. A partir de aquí se articula un modo de entender el aprendizaje como algo corporeizado y afectivo, donde el cuerpo no se concibe como una construcción social que depende de fuerzas únicamente humanas, sino como una experiencia, una zona de indecisión, de indeterminación, pero también de conexiones, movimientos y relaciones (Barad, 2012; Grosz, 1994, 2004; Rogowska-Stangret, 2017). Desde la perspectiva de los nuevos materialismos y su carácter dinámico, agencial, autorreflexivo y anti-oposicional (Hinton y Liu, 2015), la comprensión del cuerpo, o lo que Grosz llama corporeidad, traslada el cuerpo a un lugar inhumano, y concentra las zonas de proximidad entre el cuerpo y el mundo.

El enredo performático que significó construir una reflexión de los tres casos a partir de pensar las cartografías desde los nuevos materialismos, nos ayudó a cuestionar los límites, pensar en términos de simultaneidad, abandonar lo lineal y explorar diferentes patrones de relación. En este sentido, la difracción como propuesta metodológica de Karen Barad - para pensar en los fenómenos, no en términos de entidades preexistentes, sino como intra-acciones y fuerzas de las cuales otras cosas emergen-, conecta con la posibilidad que ofrece la cartografía de visualizar de manera difractiva las relaciones y, como dijera Mazzei (2013), de deconstruir una trama de conexiones donde lo discursivo y lo material intra-actúan, se entienden y se constituyen mutuamente en la producción del conocimiento.

El uso de las cartografías, de una u otra manera, para todas significó un desafío; un desafío que produjo aprendizajes, que provocó un shock y que generó desplazamientos. Es aquí donde se produce el aprendizaje real (Atkinson, 2012, 2013, 2014), un aprendizaje que se incorpora en ti y que te afecta. Spinoza habla del cuerpo en términos de su capacidad de afectar y ser afectado, pero un afecto que no sólo se refiere a la emoción sino también a los movimientos corporales. En los tres casos presentados, si bien no está indicado de manera explícita la presencia del afecto y del cuerpo, ambos conceptos están presentes y ocupan un lugar relevante dentro de la creación cartográfica y del aprendizaje que con ello se genera, pues este modo de aprender está cruzado por el cuerpo -conectado con otros cuerpos y otras situaciones- afectado y afectante. En este sentido, entender la cartografía como un territorio desde el cual es posible articular la noción de intra-acción, no sólo concibe los fenómenos humanos, no humanos, más que humanos y materiales en un mismo plano de relación, sino también, hace referencia a cómo las personas intra-actúan con la materia de su mundo y de qué manera éstas son transformadas por la materia y viceversa; proceso en el cual el cuerpo adquiere un rol sustancial.

De este modo, la cartografía actúa como un espacio que provee modos alternativos de mapeo que aluden a la multiplicidad y complejidad de aquellas experiencias y que, a su vez, potencia la reflexión en acción, invitándonos a pensar los procesos educativos, artísticos e investigativos como enredos ético-onto-epistemológicos.

En la investigación, como en la vida, lo imprevisto se instala sobre la mesa y suceden cosas que desestabilizan, desconciertan y muchas veces, incluso, contradicen las expectativas. En nuestros casos, la cartografía actuó como un espacio que se dejó atravesar por numerosas tensiones, permitiendo que el malestar y la disonancia no sólo emergieran, sino que emergieran con tal estruendo que tuvimos que comenzar a mirar de otra manera. En este sentido, las cartografías nos ayudaron a comprender quiénes somos cuando investigamos, provocando un giro en el proceso que nos permitió desplazarnos.

Al repensar las tres experiencias compartidas desde la noción de intra-acción se desplaza el foco de lo individual hacia lo relacional, es decir, nos permite comprender los procesos de aprendizaje de manera conjunta y de entender cómo intra-actúan los diversos fenómenos en su constitución. Aquí, lo pedagógico es un acontecer único e irrepetible que enriquece y trasciende el conocimiento (Ellsworth, 2015). Además, es posible advertir aquello que queda invisibilizado tanto dentro como fuera del territorio.

Finalmente, creemos que es importante detenernos a pensar qué se está entiendo por cartografía, así como mantener una visión crítica al respecto, pues es difícil despojarse de la tradición y de los modos hegemónicos que aun gobiernan los procesos educativos, investigativos y artísticos.

Desde una postura deleuziana, las cartografías y los trazados que hacen parte de este mapeo no se conciben como un dualismo ni pretenden representar posicionamientos binarios frente a los fenómenos que la constituyen, sino más bien son “fuerzas paradójicas que trabajan juntas en un ensamblaje” (Deleuze y Guattari, 1987, p. 12). Al dialogar con las cartografías desde los nuevos materialismos y el concepto de intra-acción, éstas

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

se convierten en una manera de explorar las diferentes experiencias presentadas con un alto grado de apertura hacia lo inesperado, hacia el error, las contradicciones y las resistencias que no siempre se consideran dentro de las prácticas educativas, investigativas o artísticas. Como diría Diana Masny (2013), en este sentido, las cartografías se relacionan con los mapeos y los mapeos se relacionan con el rizoma, por tanto, no pueden ser controladas ya que crean líneas de fuga impredecibles.

Tomando en cuenta esto, entender la cartografía como un modo de acercamiento a los enredos ético-onto-epistemológicos y metodológicos, nos lleva a dialogar de una manera diferente con los casos presentados y pensarlos desde otro lugar, comprometiéndonos a seguir reflexionando sobre nuestras prácticas y sobre la manera en que inicialmente abordamos la cartografía; así como el lenguaje y los conceptos que fueron utilizados.

Referencias:

Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art Education: The New, Emancipation and Truth. International Journal of Art and Design Education, 31 (2), 5-19.

Atkinson, D. (2013). The Blindness of Education to the 'Untimeliness' of Real Learning. Paper presentado en the School of Social Science and Public Policy de King's College London. Recuperado de https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/web-files2/JBurke-Symposium-/Dennis-Atkinson.pdf.

Atkinson, D. (2014). The Adventure of Pedagogy, Learning and the Not-Known. Seminario en el programa de postgrado Artes y Educación. Sección de Pedagogías culturales. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. Journal of Women in Culture and Society 2003, 28 (3), pp. 801- 831. University of Chicago.

Barad, K. (2012a). Thinking with intra-action. In A. Y. Jackson y L. A. Mazzei (Eds.), Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives (pp. 118-136). New York, USA: Routledge.

Barad, K. (2012b). "Intra-actions"- Interview of Karen Barad by Adam Kleinmann. Mousse magazine, 34, pp.76–81.

Braidotti, R. (2005). Metamorfosis: Hacia una teoría materialista del devenir. Madrid: Akal.

Carrasco, S. (2017). Desplazamientos y tránsitos en un proceso de investigación sobre el lugar del cuerpo en las trayectorias y formación inicial de profesores de educación artística (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). A thousand plateaus (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1983). Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia. Minneapolis, USA: University Press.

Didi-Huberman, G (1990). Devant l'image. Questions posées aux fins d'une histoire de l'art. Paris: Les Éditions de Minuit

Didi-Huberman, G (2000). Devant le temps.Histoire de l'art et anachronisme des images.Paris: Les Éditions de Minuit

Grosz, E. (1994). Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism. Bloomington: Indiana University Press.

Grosz, E. (2004). The Nick of time: Politics, Evolution, and the Untimely. Durham, NC: Duke University Press.

Hernández, F., Sancho, J. M. y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8 (2), 368-379. doi: http://dx.doi.org/10.1344/reire2015.8.28226

Masny, D. (Ed.) (2013). Cartographies of Becoming in Education, A Deleuze-Guattari Perspective. Rotterdam: Sense Publishers

Mazzei, L. (2013). Materialist mappings of knowing in being: researchers constituted in the production of knowledge. Gender and Education, 25 (6), pp. 776-785. doi: 10.1080/09540253.2013.824072

Risler, J. y Ares, P. (2013). Manual de mapeo colectivo: recurso cartográfico para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos aires: Tinta Limón.

Rogowska-Stangret, M. (2017). Corpor(e)al Cartographies of New Materialism: Meeting the Elsewhere Halfway. The Minnesota Review, (88), 59-68. doi: https://doi.org/10.1215/00265667-3787390

Zepke, S. (2008). La Cartografía Artística de la sensación: tres obras recientes de Rosario López. Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, (7), 295-305.

Entrelaces do projeto Família no Museu: uma reflexão sobre arte e inclusão

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Priscila Anversa
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Raysa Serafim Farias
ESCOLA DOS SONHOS

RESUMO

O presente texto visa discorrer sobre as experiências do Projeto Família no Museu, que acontece desde 2011, incluindo famílias que possuem em seu meio pessoas com deficiência em museus de arte de Florianópolis (SC). A ação surgiu em função de pesquisa de mestrado realizada com famílias do município, que salientou o escasso hábito cultural das pessoas com deficiência, limitando a formação artística destas. De um modo geral, o acesso à arte é um privilégio para poucos, especialmente às pessoas com deficiência, devido a própria acessibilidade, sendo um fator limitante. A relevância do Projeto fomentou pesquisas acadêmicas nas áreas de arte, família e educação inclusiva, ressignificando o papel social da arte no contexto da inclusão.

PALAVRAS-CHAVE

Família; Inclusão; Ensino de Arte; Educação Inclusiva.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

1 Confluência de ideias: família, arte e inclusão

Para iniciar a trajetória do encontro inclusivo através da arte se faz necessário um diálogo entre família e espaços culturais, ainda que a maioria das crianças frequentam museus através de ações proporcionadas pelas escolas, estaremos discutindo neste estudo a inserção das famílias com deficiência nos espaços culturais por livre escolha.

Segundo Kaloustian (1988), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vem se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes.

Gokhale (1980) acrescenta que a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. Cabe ressaltar que temos hoje um conceito bastante amplo de família, com diferentes arranjos que possibilitam estruturar a vida de uma criança, bem como um amplo espectro de organização socioeconômica das famílias que influencia em suas decisões acerca da frequência ou não a espaços culturais.

Dentro do contexto social e cultural em que a criança está inserida, desenvolve-se o produto da atividade criativa. Na concepção de Vygotsky (1990), a criatividade e a imaginação precisam ser estimuladas desde cedo, pois quanto mais experiências armazenadas na memória, mais dados ela terá para seu processo criativo. "Todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, tornam-se algo como fantasia cristalizada." (VYGOTSKY, 1991 , p.10).

Pela ótica de Vygotsky (1991), entende-se que as relações sociais potencializam a imaginação, funcionando de forma a ampliar o repertório cultural dos estudantes, construindo novas formas de desenvolvimento cognitivo, possibilitando a reconstrução de novas realidades pessoais e sociais.

Partindo da premissa de que é responsabilidade da escola o desenvolvimento integral das crianças, tal instituição é vista como um espaço social e cultural essencial para a humanização dos indivíduos, pois introduz a herança dos saberes discursivos e simbólicos da sociedade, além de capacitar o indivíduo a reproduzir e transformar essa herança quando necessário. Embora o espaço da escola tenha a responsabilidade de socializar os saberes sistematizados pela humanidade e assim ampliar o repertório cultural das crianças, a família pode ser também estimulada a construir outros espaços de acesso à cultura.

A experiência de apreciação da arte é um exercício de aprendizado que permite a obtenção de uma nova forma de conhecer o mundo. Por este motivo o museu é considerado um espaço de inclusão cultural que permite o acesso pluralista dos públicos, objetivando a formação do capital cultural. Puig (2003, p.61) apud Barbosa (2009) diz que "o modelo simbólico de museu continua sendo o museu de arte, neste caso, arte moderna, que produz uma categoria de arte vinculada à aquisição de capital cultural ou como uma forma de fator social." Porém, Wilder (2009, p. 72) relata que "[...] apesar da consciência do valor da cultura, o acesso aos espaços em que a cultura pode ser vivenciada, aprendida e cultivada ainda é um problema", ou seja, o acesso público aos espaços culturais ainda não acontece integralmente e apresenta muitas dificuldades na acessibilidade das práticas culturais.

Bourdieu (2003) analisa o *hábitus* de frequência ao museu por parte do público que não teve acesso à formação para compreender os códigos da arte dominante. Na análise, o autor salienta que o fato de esse público não se sentir pertencente ao espaço museológico, significa que o museu precisa implementar ações e estar preparado para receber a especificidade do público, cumprindo, assim, a legislação de acessibilidade em vigor no país há mais de uma década.

Anversa (2012) questiona o papel do espaço reflexivo dos museus de arte, pois se a função do espaço é possibilitar ao público a oportunidade de ser espectador e participador do meio cultural, ele deveria dar condições a todos a uma comunicação participativa do universo artístico, tendo ações educativas referências para a sociedade.

Constatamos ainda, a partir da autora supracitada, que essas oportunidades são escassas às escolas que levam alunos aos espaços culturais, e praticamente inexistentes para famílias e pessoas com deficiência.

2 As bases conceituais preliminares e as perspectivas históricas

Bourdieu (2005) observa que a família é unidade de reprodução social, e, como tal, "tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais." (BOURDIEU, 2005, p. 131).

O fato de considerar a família como unidade de reprodução social não significa torná-la encarregada de mera reposição de estruturas estruturadas, e sim como instituição de convivência que é responsável pela manutenção das estruturas estruturantes, que não repõem somente o instituído. Isso envolve o desenvolvimento de estratégias conscientes com vistas à tomada de decisões, enfrentamento de novas dificuldades, bem como o investimento escolar.

Existem múltiplas facetas que caracterizam a estrutura familiar contemporânea, principalmente no que diz respeito às funções que outrora eram bem demarcadas. Além das normas, valores, crenças, filosofias, etc, propagadas pela vida familiar, é a família o componente que ancora a socialização das crianças no contexto escolar e também configura a educação nas instituições e, para tanto, é influência direta na proximidade e distanciamento para com a escola. A família é o elemento essencial que engendra ligações com a educação e suas especificidades.

Além das normas, valores, crenças, filosofias, propagadas pela vida familiar, é a família o componente que ancora a socialização das crianças no contexto escolar e também configura a educação nas instituições e, para tanto, é influência direta na proximidade e distanciamento para com a escola. A família é o elemento essencial que engendra ligações com a educação e suas especificidades.

A família aparece como a responsável pela transmissão dos valores culturais. Neste contexto, Bourdieu (2003, p.54) descreve que a ação educativa do sistema escolar, só pode alcançar toda a sua eficácia enquanto se exercer sobre indivíduos previamente dotados, pela educação familiar, de uma certa familiaridade com a arte, sendo portanto, a família a primeira referência cultural na vida dos indivíduos. Por isso as experiências anteriores ao ingresso da escola formal, designam os trajetos que podem facilitar ou dificultar a construção desta disposição as práticas culturais.

Coloca-se aqui, o papel de dominação cultural a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social. Os membros da família incorporam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição que passaria a conduzi-los ao longo do tempo, como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura da escola onde, os alunos oriundos de famílias culturalmente favorecidas, teriam na escola a continuação da educação familiar.

Nessa concepção, Bourdieu (2003, p.67) aponta que,

> Considerando a parte que pode caber à família na transmissão da cultura artística, compreende-se que a prática cultural e, mais ainda, a competência artística e as atitudes em relação às obras culturais estejam extremamente associadas ao capital cultural nacional: toda a tradição cultural dos países de velha tradição exprime-se, de fato, em uma relação tradicional com a cultura que não pode ser constituída em sua nacionalidade própria, que não pode ser considerada modalidade própria, com a cumplicidade das instituições encarregadas de organizar o culto da cultura, a não ser no caso em que o princípio da devoção cultural foi inculcado, desde a primeira infância, pelas incitações e sanções da tradição

O capital cultural apresentado pelo autor acima sintetiza o fruto das experiências escolares vivenciadas pelos pais, caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, que se constitui também através do capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, e pelo capital social, definido como um conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família. Neste sentido, o capital econômico e o social funcionam como facilitadores da acumulação do capital cultural.

A respeito da acumulação de capital cultural, Barbosa (2008) aponta que a arte possibilita o reconhecimento da cultura, promovendo a construção da auto estima e da identidade coletiva, sendo uma linguagem aguçadoura dos sentidos que desenvolve criticidade para analisar a realidade da cultura que a cerca, proporcionando benefícios sociais como a qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro.

Entretanto, a arte ainda não circula com autonomia para todos os públicos. Tojal (1999) relata que a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência em espaços culturais, iniciaram nos anos 80, e como ainda são poucos que possuem uma programação que oportunize culturalmente este público, os museus passaram a preocupar-se com questões de acessibilidade que ultrapassam o acesso físico, sendo uma ferramenta para a educação cultural, proporcionando o contato com diferentes sistemas simbólicos, aguçando a percepção estética do indivíduo.

São inúmeras e por vezes contraditórias as definições teóricas sobre arte, escola e inclusão, as quais levantam questões acerca da arte. Nessa problemática, muito mais importante do que definir conceitos é caracterizar como a arte se constitui, quais as relações que estabelece com seu entorno e com os espaços mais globais.

A arte possui caráter social, histórico e transformador, e, em sua definição – que passa por modificações e revisões nos conceitos estético-filosóficos – está hoje inserida num mundo contemporâneo, dinâmico, prático e global. Desta forma, por estar a arte inserida num processo histórico-social, relaciona-se com o processo educacional, o qual pressupõe uma formação teórica baseada numa concepção de homem e de mundo, envolvida num posicionamento dinâmico e crítico. A arte é baseada na construção de conhecimento, considerando o ser humano enquanto ser de linguagem e simbólico, estabelecendo-se a partir destes pressupostos a relação entre arte e educação, porque ambas estão ligadas a concepções sociais,

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

ideológicas e filosóficas, articuladas a uma concepção de mundo. (BUENO, 2002).

Essa relação entre o contexto e o saber implica na aquisição de conhecimento, numa ação dialética que considera o sujeito e sua realidade social, cultural e histórica. Nessa interlocução, situa-se o ensino de arte, o qual visa promover ações para estabelecer a construção do conhecimento historicamente elaborado.

O ensino de arte tem um histórico que é determinante em seu processo constitutivo, pois sua trajetória é construída a partir das mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, artísticas e estéticas. Este processo pode ser mais bem compreendido se caracterizado em seus diferentes períodos, como é o caso do Brasil, cujos movimentos culturais vêm sucedendo desde o século XIX. Além das transformações relativas ao ensino de arte, movimentos ligados à inclusão também ganharam força dentro da arte-educação, possibilitando novos olhares e experiências que vieram se desenvolvendo e marcando a trajetória desta.

Entre os anos 20 e 70, as experiências vividas pelas escolas brasileiras eram sustentadas pela estética modernista e com tendência escolanovista, voltando as atenções para o desenvolvimento natural da criança, enfatizando o processo de criação do aluno, e não mais na repetição de modelos. Neste contexto, as Artes Plásticas assumem um caráter mais expressivo, valorizando a espontaneidade e a auto-expressão. (PCN, 2001).

Por meio deste movimento renovador educacional, o movimento Expressionista de Arte Moderna, um grupo de artistas e educadores funda, em 1948, a primeira Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro. Este espaço promoveu o contato entre as diferentes linguagens de Arte e a exploração livre do processo de criação artística, voltado para crianças, jovens e adultos. (LOPES, 2004). Além de ter sido um marco no contexto educacional geral, a Escolinha de Arte foi também um dos primeiros espaços a incorporar crianças, jovens e adultos com deficiência, como alunos de suas oficinas, propondo-se a pesquisar alternativas de trabalho com arte numa perspectiva inclusiva. Os alunos com deficiência não eram segregados em classes especiais e participavam das atividades artísticas, incluídos no grupo.

Por ter sido um movimento inovador, o MEA (Movimento de Escolinhas de Arte) ganhou força e se espalhou por diversos estados no Brasil, com a difusão de ideias inovadoras de ensino de arte e sua articulação com a Educação Especial, rompendo com a proposta conservadora do ensino de arte e com a forma assistencialista e segregada de educação às pessoas com deficiência. (LOPES, 2004).

A questão da arte-educação inclusiva passou a ser tema constante em congressos promovidos a partir dos anos 1980. Para Bueno (2002, p. 81) "Arte é produção humana e não se esgota num só sentido ou função". Quanto à questão da arte e da deficiência, se faz necessária a contextualização da deficiência e suas definições através do tempo para depois traçar as interfaces destas histórias e entender um pouco a atualidade sob os parâmetros que a permeiam.

A união de instituições distintas como a FAEB, Very Special Arts-Brasil (VSA) e a Secretaria de Educação Especial do MEC, solidificou-se no fórum de discussões e reflexões no "I Congresso Latino Americano de Arte-Educação Inclusiva" e no "I Festival Latino Americano de Artes Sem Barreiras", em 1998, havendo nestes eventos trocas de experiências, vivências, diagnósticos, reflexões, visto que até este momento as instituições acima citadas agiam separadamente no tema da arte e educação. Na ocasião, visualizou-se a importância de ter a categoria dos arte-educadores envolvidos nas discussões e realizações das produções artísticas e vice-versa, sob a dimensão da arte, ensino e deficiência, porque o objeto artístico envolve conceitos e processos que abrangem concepções de arte e educação.

A partir da parceria entre FAEB e VSA, iniciou-se o processo de troca e crescimento na área, sendo que o MEC reconhece a necessidade de sua participação, realizando o "Congresso Nacional de Arte Para Todos", em Brasília, no ano 2000.

Fonseca da Silva em seu estudo sobre a inclusão na fala do professor de arte analisa as respostas destes sobre a importância da inclusão, inferindo que "os professores ponderam a obrigação de construir uma inclusão responsável, dando acolhimento integral à criança, para que ela não se sinta ainda mais discriminada." (2009a, p. 37). A autora sublinha que quase inexiste a adaptação de materiais para o ensino de arte, e que o professor não se considera preparado para a criação de materiais pedagógicos para alunos com deficiência. Não obstante, os professores de arte apontam a inexistência de formação para a inclusão, pontuando que esta falta decorre da graduação.

Reily (2008) salienta que nessa área de ensino, tanto em nível nacional quanto internacional, a ausência de uma narrativa histórica em contextos de educação especial ou sobre promoção de práticas nas diversas linguagens artísticas voltadas a pessoas com deficiência é um convite para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à temática "arte e deficiência".

Existem algumas problemáticas relacionadas ao campo da arte e da educação inclusiva, como o fato de algumas pessoas pensarem que existem linguagens de arte mais adequadas para certos tipos de deficiências e inviáveis para outras, o que interfere diretamente nas vivências dos alunos com deficiência durante seu processo de escolarização. Tais questões são determinantes no campo da história do ensino de arte e na educação, dado o fato que são recorrentes no âmbito da educação especial e inclusiva.

Por ser a produção artística incomum ou fascinante, gera entre os pesquisadores, principalmente entre médicos e psicólogos, o desejo de conhecer essa realidade. O número de investigações é desproporcional, e, na maioria dos casos, apenas explicam o fenômeno, mas não promovem mudanças na realidade escolar, porque os profissionais da área da saúde e da psicologia têm outro foco de análise. Outra problemática é a falta de investimento na formação curricular básica em arte na escolarização do aluno com deficiência, comparado às propostas de trabalho em outras atividades.

A este respeito, Fonseca da Silva (2009a, p. 43) destaca que

> [...] as dificuldades da escolarização das crianças especiais, no que pesem os aspectos específicos de adaptação curricular, do auxílio de profissionais especializados e demais necessidades específicas, recaem nos mesmos problemas de uma escola com pouco investimento na estrutura física, de equipamento, nas condições materiais e de formação de professores.

Partindo da fala dos professores de arte, a autora considera outro aspecto relevante no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, que é a formação fragmentada do professor de arte, cujo agravante está no distanciamento da universidade da realidade educacional, além da própria falta de comprometimento dos gestores das escolas, os quais pecam na qualificação continuada dos docentes. (FONSECA DA SILVA, 2009).

Vale ressaltar que o conceito de deficiência é uma construção social para além das determinações biológicas, e que, neste sentido, parte-se do pressuposto de que são marcas fundamentais na construção de identidade, sem desvincular-se dos processos sociais pelos quais eles passam, o que determina sua humanização.

Algumas considerações são importantes destacar, dentre as quais, o fato de que a arte tem um significado particularmente importante para a vida de muitas pessoas com deficiência: como vivência que permite dar sentido ao "ser e estar" no mundo, como perspectiva profissional, como modo de constituir a identidade, desfilam pela literatura personalidades mais e menos conhecidas para quem a possibilidade de criar pela arte modificou seu lugar no meio social da época. (REILY, 2008, p. 234).

Do ponto de vista dos aspectos sociais, a arte é um instrumento de inserção e inclusão social, sendo uma ferramenta para modificar e transformar com qualidade a vida das pessoas com deficiência. Contudo, existe uma preocupação em considerar a arte por este ângulo, como um instrumento, algo isolado, descontextualizado, principalmente no caso dos que são rotulados como limitados, que possuem dificuldades e limites, descaracterizando-a. Bueno (2002, p. 88-89) defende que:

> A Arte é um elemento imprescindível para o desenvolvimento do ser humano social, cultural, psicológico, político e histórico. É fundamental considerá-la não como "instrumento de resgate da cidadania", mas sim um instrumento de exercício da cidadania.

A arte no âmbito da inclusão deve ser entendida não como uma atividade isolada, neutra, mas como conhecimento, relacionada aos processos que envolvem a cognição, o pensamento, as articulações, os significados, as associações, as relações, as comparações, as abstrações, enfim, tudo o que conduza à atitude de construção de conhecimento.

A participação ativa da família na formação artística e cultural dos filhos com deficiência é, talvez, o objetivo mais elementar do Projeto Família no Museu, que visa, acima de tudo, unificar as experiências tanto da pessoa com deficiência, da família, e da instituição cultural na qual o processo ganha corpo e força.

Refletindo sobre a relação do público com o acesso a arte, Vilela e Carvalho (2012) recordam de um período histórico da sociedade, onde as coleções de curiosidade possuíam entrada restrita. Desde a segunda metade do século XX, os museus procuram aproximar-se do público, para afirmar seu caráter de agente de desenvolvimento social. Entretanto, as autoras observam que essa aproximação dos espaços expositivos com o público é recente e passa por constantes transformações, por meio do trabalho centrado no indivíduo e nas comunidades, negando a sua ligação de origem com as elites.

Desta forma, o termo acessibilidade cultural, segundo Wilder (2009, p 25) "faz parte dos estudos de formação de novos públicos", no sentido de "inclusão cultural". É importante pensar na transformação que a ação cultural exerce em um caminho de ensaios e erros, dentro de cenários desconhecidos.

Para Wilder (2009) "a acessibilidade cultural ampla só ocorrerá quando as instituições considerarem […] os diferentes públicos […] em sua programação" (WILDER, 2009, p. 75). A autora examina que o público excluído, sem escolha, dos espaços culturais do Brasil, é um número bastante considerável. Fato este, que leva a reflexão quanto a organização de programas voltados para este público.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

3 Surge, então, o Família no Museu

No anseio de buscar reflexões mais profundas no âmbito da inclusão nas matrizes culturais, com enfoque na identificação do público com deficiência, surge a ação do Projeto Família no Museu, como desdobramento dos estudos realizados pelo grupo de Pesquisa, "Educação, Arte e Inclusão" da UDESC, que teve como base a dissertação de mestrado da pesquisadora Priscila Anversa entre outros estudos desenvolvidos pelo grupo no âmbito da inclusão. O grupo de pesquisa promove propostas que problematizam os contextos do acesso à educação, a arte e a cultura das pessoas com deficiência. Os pesquisadores estão vinculados ao LIFE "Laboratório interdisciplinar de formação de educadores", ao Programa de Pós-Graduação em Música, Ciência da Informação e ao Programa de Artes Visuais da UDESC e pesquisadores de outras instituições, dando ao grupo um caráter multidisciplinar e interinstitucional.

O projeto Família no Museu estabelece práticas culturais, que ressignificam os parâmetros da inclusão, dentro de uma visão crítica de estar no mundo, garantindo o direito pleno do desenvolvimento cultural de todos os indivíduos. Criado pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina no ano de 2011, o projeto promove encontros inclusivos nos sábados, com uma periodicidade mensal para ampliar o acesso à arte com famílias que possuem em seu meio pessoas com deficiência, ainda hoje é o único programa de inclusão voltado para famílias com deficiência no Estado. Este público que mantém pouquíssimo acesso aos aparelhos institucionais da arte (museus, centros culturais entre outros) ao longo da história, também apresenta dificuldade de participar das atividades propostas pelo projeto, entre elas podemos destacar: falta de condições de deslocamento até a instituição, falta de acessibilidade física nas instituições e, como já abordado, falta de *hábitus* de frequência na instituição.

Partindo do reconhecimento e da contribuição da arte não só no desenvolvimento físico e psicológico das pessoas com deficiência, mas na capacidade de construir ambientes sociais, onde as diferenças são vistas como processo de aprendizado, a inclusão é destinada principalmente a pessoas com deficiência, destacando a arte como possibilidade de gerar experiências sensíveis e estéticas. Anversa (2011) observou o ambiente escolar como um dos maiores embates acerca da inclusão da arte, pois a grande maioria das escolas não possui estrutura adequada para receber especificidade de cada pessoa. Infelizmente nem todas as famílias possuem estrutura financeira para investir na formação cultural do seu filho.

> Tendo em vista que a inserção da arte na vida de um indivíduo é almejada em diversos campos, não se restringindo à esfera escolar, a formação artística e cultural é um processo que nem sempre é estimulado na sociedade, pois é uma ação secundária em relação às outras atividades. (ANVERSA, 2011, p.151).

Mediante esta realidade, Anversa direcionou sua investigação para as famílias que possuem maior poder aquisitivo, justificando a relação direta do capital cultural abordada por Bourdieu, apresentada anteriormente. Portanto este é mais um motivo para repensar o modelo educacional elitista de nossas escolas, reconhecendo a igualdade de aprender como ponto de partida, e as singularidades no aprendizado como processo e ponto de chegada. Embora a escola não seja o foco deste estudo, ela é uma possibilidade de acesso aos públicos com deficiência das camadas populares.

Os relatos apresentados na dissertação de Anversa (2011) pelas mães, descortinam uma realidade em discussão, o fato do acesso a arte ser um desafio constante não só para as pessoas que possuem deficiência, mas também para aquelas que não se sentem "alfabetizadas no campo da arte" para inserir a arte na sua vida. Mediante estes indivíduos que não encontram nas instituições culturais espaço para desenvolver o hábito cultural, criou-se a necessidade de propor um projeto que sensibilizasse esteticamente não só os filhos, mas a família, pensando em criar um espaço sociabilizador. Fusari e Ferraz (1999, p. 20) abordam o papel primordial que a arte exerce:

> [...] é através da arte enquanto um movimento educativo e cultural que podemos buscar a constituição de um ser humano completo, total dentro dos moldes de valorização no ser humano, nos aspectos intelectuais, morais e estéticos procurando despertar a consciência individual, harmonizada ao grupo social que pertence.

A proposta apresentada pelo projeto é de gerar o bem estar através da experiência estética, afastando a ideia de exclusão social, pois para as pessoas com deficiência a amplitude da sua vida está relacionada com as oportunidades que lhe são ofertadas. Se elas forem limitadas, compromete-se o desenvolvimento desta pessoa. Muitas razões podemos enumerar para a construção dessa realidade ao longo da história, igualmente para explicar o fato de que a arte não é acessível para o público em geral. Além das razões no campo econômico financeiro, das questões de acesso e permanência, também encontramos falta de preparo de profissionais com concepções inclusivas nos espaços culturais habilitados a promover a inclusão destes indivíduos. Este público que Bourdieu (2003) percebe como excluído, necessita de ações culturais específicas, que o faça chegar até o museu de arte sem sentir-se pertencente a este espaço.

Venturi (2013, p.1) apud Kastrup (2010) afirma que a experiência estética da arte é um forte aliado para a

mudança desse cenário, pois a arte afeta, espanta, faz pensar, mobiliza, surpreende, provocando uma reestruturação na maneira habitual de se perceber no mundo.

> De todo o modo deve-se, evitar colocar a arte em um âmbito restrito a seres supostamente especiais, como por exemplo: aqueles que possuem cultura, no caso dos apreciadores, ou genialidade, no caso dos artistas. A apreciação de uma obra de arte depende menos de ter cultura do que de uma percepção sensível. (VENTURI, 2013, p.2).

A inclusão no espaço não-formal dos museus e espaços culturais, só atinge seu papel social quando, suas ações educativas possuem como estratégia o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo. Ao estimular a visita do público com deficiência, proporciona-se um espaço de conhecimento e fruição da arte, afirmando a identidade sociocultural de todos os seus frequentadores. Anversa (2012, p. 184):

> Os museus são locais onde se criam e se recriam experiências. Potencializam e socializam o conhecimento, a fim de promover visões de mundo e estimular a criticidade dos indivíduos e grupos que os frequentam.

A deficiência desafia a relação das práticas culturais entre museus e público, pois a acessibilidade deste público vai além das barreiras físicas, existe a intelectual, a emocional e a financeira, como todo e qualquer público.

Reforçando o impacto social que o museu tem por possibilitar a inclusão através do setor educativo, o Projeto Família no Museu busca parcerias sem fins lucrativos com os espaços culturais de Florianópolis.

Essas parcerias tem como objetivo desenvolver experiências estéticas com famílias que possuem filhos com deficiência. O grupo busca promover práticas culturais voltadas para a especificidade de cada pessoa, potencializando-a na arte para além de suas possibilidades atuais. Novas atualizações da subjetividade são adquiridas através da mediação das obras, e com sensibilização com a arte nas oficinas práticas, assim, desenvolve-se estratégias comprometidas com a recepção plena do indivíduo durante o encontro com a arte.

A arte como linguagem aguçadoura dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos.

Através da arte é possível estimular, entre muitas coisas, mecanismos da imaginação e da crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

4 A arte e seus encontros inclusivos nos museus

Criar um processo de aproximação das famílias que possuem em seu meio pessoas com deficiência tem sido uma das tarefas mais importantes e desafiadoras desde o ano 2011, quando os integrantes do grupo de pesquisa se reuniram para promover ações piloto de encontros culturais.

Ao formar e abrir para este público o projeto foi crucial a análise das ações para inserção permanente do projeto Família no Museu: um encontro inclusivo.

O Projeto se destina às famílias que possuem em seu meio, pessoas com deficiência, interessadas em participar de ações voltadas à inclusão e acessibilidade através da arte, buscando aproximar a família e o museu. A ação procurou desenvolver mecanismos que instigasse a participação das famílias aos espaços dedicados à arte e cultura.

A partir da ação piloto no Museu Histórico de Santa Catarina em 2011 o projeto começou a ganhar forma. Foram realizadas três ações educativas entre março e junho, sempre aos domingos. Foi a partir desse ano que levou-se em consideração analisar as possibilidades da inserção de um programa permanente.

A ação educativa possibilitou a inclusão, rompendo a ideia que afasta ao longo da história a pessoa com deficiência da arte institucionalizada. Embora nos primeiros encontros poucas famílias participassem, esse dado foi um fator determinante como ponto de partida para pensar e estruturar a experiência e buscar subsídios para a inserção dos encontros de forma contínua.

Dentre os principais objetivos é importante destacar que se levou em conta a relevância em aproximar as famílias que tenham filhos com deficiência ao museu, a fim de conhecerem exposições de arte, ampliando a acessibilidade deste público a espaços expositivos. Vislumbrou-se, também, a ampliação de oportunidades de apreciação estética e contato com a arte, para instigá-los a retornar a estes espaços, levando em conta a debilidade em espaços expositivos inclusivos, quais sejam museus e galerias, na cidade de Florianópolis. A organização de um momento de apreciação, debate, reflexão e criação conjunta à família foi, também, um dos propósitos que contribuíram para a efetivação deste projeto.

Assim, entre 2013 e 2015, após o Projeto ser contemplado no Edital de Extensão PROEXT- UDESC, passou a acontecer trimestralmente. Percorreu os museus da cidade, infiltrou-se na rotina das famílias, encantou os

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

educadores dos espaços expositivos e, sobretudo, ganhou corpo, ganhou vida.

Entretanto, foram anos em que os museus dispunham ainda apenas seu espaço físico para receber o Projeto. A partir de 2016, a equipe de educadores dos museus passou a fazer parte do Projeto de forma ativa, responsabilizando-se pelas mediações, o que favoreceu o processo e enriqueceu os encontros.

São muitas as instituições parceiras que fizeram e ainda fazem o Família no Museu conquistar seu espaço: Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), Museu HIstórico de Santa Catarina Palácio Cruz e Souza (MHSC), Museu da Imagem e do Som (MIS), Museu Victor Meirelles (MVM), Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC (MARQUE), Fundação Hassis, Fundação Cultural BADESC, Museu da Escola Catarinense (MESC) e Galeria Municipal de Arte Pedro Paulo Vecchietti

A seguir, um registro que apresenta parte das atividades do Família no Museu, bem como o resultado poético das oficinas e mediações de arte, compreendendo um relato do trabalho desenvolvido pela equipe a partir de recordações, experiências e processo de elaboração dos encontros, narrado por personagens que contribuíram ficticiamente para a construção deste relato.

Fundação Hassis, 14 de julho de 2012

Eu nunca estive em um museu, acredito que o que afasta minha família de visitarmos estes espaços é a acessibilidade, às vezes é difícil de locomover minha cadeira, nem todos os lugares estão adaptados para me receber. Hoje eu e minha família tiramos o dia para conhecer a Fundação Hassis, soubemos pela minha professora que haveria um encontro muito especial, estou bastante entusiasmado! Assim que entrei no museu percebi que as obras eram adaptadas para algumas deficiências, os cegos podem fazer a leitura da obra em uma tela tridimensional, e escutar por um aparelho de mp3 a narrativa das leituras de imagem, achei incrível. Um moço chamado Denilson1 apresentou a Fundação Hassis situando-nos a partir do espaço térreo do acervo, e recordou o passado do artista Hassis, nos apresentando as obras que estavam presentes.

Durante a apresentação de Denilson, vejo que os outros participantes também com deficiência estão encantados com o espaço cultural, acredito que eles também não possuem o hábito de frequentar esses museus de arte, estou em uma expedição instigante, identifico as semelhanças e diferenças das novas descobertas e reconheço que algumas obras fazem parte do meu mundo.

Nosso encontro é realmente uma expedição pela arte, pelo que percebo estão presentes quatro famílias, no total de 15 expedidores, (cada uma com a sua especialidade, (um casal com síndrome de Down, um menino de 6 anos com má formação cerebral e irmãos gêmeos com paralisia cerebral). Acho que tantas singularidades tornam a viagem ainda mais enriquecedora e desafiante, pois através da nossa participação o encontro torna-se inclusivo.

Priscila, a arte educadora que preparou a viagem, nos propôs que respondêssemos em uma tira de papel o que significava uma mediação. O que encontraríamos ali, naquele local. O que esperávamos dele...

Todos ficaram animados com a atitude curiosa e imprescindível para saber um pouco mais sobre o grupo que ali se encontrava pela primeira vez. Respondemos ligeiramente a pergunta, em seguida a mediadora guardou as tiras dentro da caixa.

Há sempre uma surpresa escondida que supera a sensação do conhecido. Na exposição "Diário-Imagens-Grafias", de caráter i-t-i-n-e-r-a-n-t-e, (essa palavra levei um tempo para pronunciar, perguntei ao Edson o que significava):

- É o ato de se deslocar constantemente, de percorrer itinerários, de viajar.. respondeu o artista, Edson Macalini.

Esta parte do encontro aconteceu no andar superior, a falta de elevadores no ambiente não impediu o meu deslocamento, embora a acessibilidade neste momento não contribuiu para minha autonomia, percebo que os integrantes não mediram esforços para que eu me sentisse adaptado. Na fala de Maria Cristina, percebo que a inclusão dos espaços físicos é uma discussão bastante pensada pela equipe, pois quando um espaço não está adaptado para receber todos os públicos ele é deficiente.

Priscila explana as obras, e nos traz as questões recorrentes da própria natureza imagética da arte na contemporaneidade, trazendo a tona os desafios sensoriais da arte-educação, trazendo desafios estéticos aos participantes. Entendi o que significa na arte a palavra mediar, que é como servir de intermédio entre pessoas, ser o meio de comunicação entre a obra e o apreciador.

Dando sequência a mediação, o artista Edson apresentou a proposta do seu trabalho, que era composta por um conjunto de carimbos que faziam referência a sua infância, o trabalho explora a natureza dessas memórias, relacionando-se com a identidade do grupo, "partindo da premissa que a família possui reminiscências de lembranças da infância." disse Edson. Eu e os participantes interagimos muito com esta obra, pelo fato de os carimbos poderem ser grafados em papéis, nós pudemos construir e levar a pequena coleção de memórias, afetivas sobre a arte para casa e relembrar esse momento...

E por fim, a Priscila propôs as nossas famílias que construíssemos pequenos diários, que serviriam de registro para os nossos próximos encontros com a arte. Ficamos tão envolvidos com o processo de criação que compartilhamos

com as outras famílias nossas produções. Priscila abriu a caixa e foi apresentando as sensações descritas do que seria o encontro com a arte no espaço expositivo a partir das expectativas registradas pelas famílias no início do encontro.

A proposta de recordar o que seria o contato com a arte resultou em um emaranhado de sensações, eu nunca tive essa experiência de visitar um museu de arte... Durante o encontro dilui o estranhamento na relação do contato inicial, pois o momento com a arte foi tão construtivo para minha formação cultural e das famílias presentes, que um "até o próximo encontro" soou como um início favorável entre os mares da mediação inclusiva. Continuemos a velejar...

Considerações importantes para a continuidade do projeto

As discussões levantadas por autores como Bourdieu (2003) e Anversa (2010) sobre aspectos da arte sublinham que ao longo da história da humanidade ela foi se transformando em símbolo de poder das classes mais favorecidas economicamente, promovendo a exclusão dos bens simbólicos e culturais às minorias. Ainda que existam iniciativas para a inclusão cultural, principalmente em relação a arte institucionalizada, ou seja a de museus e espaços culturais, essas nem sempre oportunizam a inclusão de pessoas com deficiência.

A ação do Família no Museu busca ultrapassar a barreira da inacessibilidade enfrentada pelas pessoas com deficiência, criando por meio das artes visuais oportunidade de ser um espectador e participador dos espaços culturais.

A necessidade de programas que possibilitem acesso a não iniciados em espaços expositivos, mais ainda, em caráter de inclusão, é algo desafiador. Abrange duas situações complexas, mas necessárias, quais sejam, a adaptação constante de materiais expositivos para as diversas deficiências e também a criação de programas que envolvam continuamente grupos distintos, como no caso deste texto, a família, que, na maioria das vezes, constitui um público que não é habituado a frequentar espaços expositivos.

No entanto, como observado no relato da ação-educativa, tais programas são motivados pelo interesse mútuo, que pressupõe atitudes políticas e ideológicas que visem ações desse tipo como sendo prioritárias, promovendo a expansão da arte a todos.

Vale ressaltar o impacto social que o museu tem ao possibilitar a inclusão através dos setores educativos, pois a acessibilidade deste público vai além das barreiras físicas: existe a intelectual, a emocional e a financeira, como a todo e qualquer público.

Por meio da mediação das obras e com a sensibilização da arte nas oficinas práticas, desenvolvem-se estratégias comprometidas com o indivíduo durante o encontro com a arte, vista como produto histórico da humanidade, que transmite significados que não podem ser propagados por meio de nenhum outro tipo de produção humana, tal como a discursiva ou a científica.

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolvendo a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Cabe destacar, portanto, que o projeto está em constante aprimoramento e estudo, e que a partir das vozes dos sujeitos participantes e da observação da trajetória ao longo dos anos, busca-se sempre alcançar maiores resultados, maior respaldo e maior participação, visando contribuir com pesquisas, e, sobretudo buscando maior interação entre os organismos que mantém as iniciativas vivas, ou seja, a universidade e a comunidade.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, Priscila. Família e museu de arte: a acessibilidade de pessoas com deficiência nos espaços expositivos. Palíndromo, n. 7, 2012. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/7/artigo_fam%EDlia_e_museu_de_arte.pdf> . Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. O que pensam as famílias sobre a formação artística dos filhos com deficiência? Com a palavra, as mães. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, 2011.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

_____, Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79, 3. ed., 2001.

_____, Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BUENO, Roberta Puccetti Polizio. A arte na diferença: um estudo da relação da arte/conhecimento do deficiente mental. Piracicaba, SP, 2002, 218 p. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. A inclusão na fala do professor de arte: recortes da cultura escolar. In: MENDES, Geovana Lunardi; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa (orgs). Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa. – 1ª ed – Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009a.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e; FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992- 1993.

GOKHALE, S. D. A Família Desaparecerá? Revista Debates Sociais, Rio de Janeiro, CBSSIS, n. 30, v. 16, 1980.

KALOUSTIAN, S. M. (org). Família Brasileira, a base de tudo. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho. Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica. Rio de Janeiro, 2004, 262 p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MARTINS, Mirian Celeste, Picosque, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.São Paulo: Intermeios, 2012.

MATOS, Gregório de. Obra poética. São Paulo: Editora Record, 3ª Edição, 1992.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: arte / Ministério da Educação.

Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa e MOREIRA, Lucinéia de Souza Gomes. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. Revista Ciências & Cognição, v. 13, n. 3, p.231-242, 2008.

REILY, Lucia. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gilli & DIAS, Adelaide Alves

.

Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos – versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Museu de arte e público especial. 200 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo – USP, Disponível em:http://www.arteinclusao.com.br/publicacoes/Dissertacao_com_ilustracao.pdf. Acesso em: 03 jul. 2014.

VILELA, T. M. ; CARVALHO, L. M. Arte e público: acessibilidade cultural e cidadania. In: SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – ANPAP, 3., 2012. Anais... Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/teresinha_vilela_e_livia_marques_carvalho.pdf> Acesso em: 03 jul. 2014.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R., et al. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. La imaginación y el arte en la infancia. 2ª ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A , 1990.

WILDER, Gabriela Suzana. Inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação em museus. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

ÍNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

How musical is an artist?

Antonio Félix Vico Prieto
Universidad de Jaén

RESUMO

Aunque hay propuestas encomiables como la de los artistas Bill Frisell o Gilad Hekselman, hoy en día no existe una renovación en el lenguaje guitarrístico actual, mucho más si hablamos del concepto eléctrico del instrumento. Creemos que no ha habido una adecuación del material musical original (el repertorio guitarrístico tradicional) al mundo contemporáneo. How musical is an artist?, es un trabajo performativo, un símil de "experimento de psicología experimental", que aborda, desde una perspectiva multidisciplinar, una propuesta de creación musical centrada en el lenguaje musical contemporáneo para guitarra, así como en el uso de efectos como reverberación, delays y modulación (ofrecido en una perfomance llena de sentido del humor). Trabajo performativo que podrá ser referencia en congresos o programas de difusión audiovisual.

Palabras clave: creación musical, perfomance, psicología, experimental

ABSTRACT

Since the latest years of twentieth century, the formal and stylistic renewal of performing art, has become an habitual fact. This renewal has not happened in other musical repertoires (Maybe, with the exception of Bill Frisell or Gilad Hekselman works). How musical is an artist? is a performance that involves musical creation, contemporary music and the latest electric guitar techniques. Our proposal is an unusual music perfomance dressed as a "fake psychological experiment" (plenty of sense of humor). A small number of well known songs of all times will be performed in a multidisciplinary work, showing an experimental journey around the melodies and harmonies of our recent history driven to contemporary sonorities.

Keywords: Perfomance, musical creation, psychology, experimental

How musical is an artist?

Desde llos años 60 del pasado siglo, se ha hecho habitual la renovación formal y estilística de espectáculos musicales y perfomances (Ruiz, 2017). Los trabajos de Peter Brook o Jiri Kyliam han llevado a las salas de todo el mundo una innovación notable en obras, como por ejemplo, los trabajos de Schubert, renovados en su aspecto visual y formal. Este hecho no ha sucedido de forma tan evidente en otros repertorios musicales, por ejemplo, el guitarrístico. Aunque sabemos de la dificultad del hecho, hoy día no existe una renovación en el lenguaje de este tipo de repertorio (salvo contadas excepciones, como los trabajos de Bill Frisell o Gilad Hekselman). Y, a nuestro juicio, tampoco ha habido una adecuación del material musical de dicho instrumento al mundo contemporáneo (Seabrook, 2015).

How musical is an artist?, trabaja dos aspectos. Por un lado, propone un viaje musical que explorará las capacidades orquestales de la guitarra eléctrica, ampliando su registro sonoro (Iges, 201). Utilizando herramienta como las técnicas de grabación en bucle, la grabación de sonidos externos y la manipulación del sonido en tiempo real, así como el uso de efectos característicos como reverberación, delays y modulación (Ahonen, 2013). Y su objetivo es intentar reconstruir las melodías y sonoridades de las partituras elegidas para darles una nueva dimensión sonora a partir de los medios que ofrece hoy día la música contemporánea.

How musical is an artist?, es un trabajo performativo de carácter multidisciplinar, basado en áreas de conocimientos estéticos, históricos, tecnológicos y de interpretación artística, con vistas a ofrecer un renovador trabajo en el campo de la investigación y la creación musical (Ledezma, M,; Lamothe, R.; Gaytán, E.; Magdalena, J. 2018).

Un trabajo de creación musical que podrá ser referencia en cursos, congresos, docencia o programas de difusión audiovisual. Así pues, se trata de una investigación basada en las artes que analiza cómo el hecho sonoro cambia en relación con el espacio y la escucha subjetiva de cada espectador, por lo que el resultado final es una producción artística que se produce en el propio trabajo de campo. Una performance con una estructura de investigación empírica (un fake basado experimentos de psicología de la percepción), que no olvida el sentido del humor en su puesta en escena.

Referencias

Ahonen, J. (2013). Microphone front-ends for spatial sound analysis and synthesis. Palo Alto: Alto University Publications Series.

Iges, J. (2017). Conferencias sobre arte sonoro. Madird: Ardora

Ledezma, M.; Lamothe, R.; Gaytán E.; Magdalena, J. (2018). Las relaciones entre el método de investigación acción participativa y el arte de interacción social. Alcances y riesgos. Tercio Creciente, 13, págs. 97-114

Ruiz, A. (2017). Experiencias y propuestas para nuevos modelos de producción, difusión y comercialización de la Edición Contemporánea de Arte. Tercio Creciente, 13, págs. 7-30.

Seabrook, J. (2015). La fábrica de canciones. Barcelona: Reservoir Books.

ÍNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Performance na escola: desafios e experiências do ensino de arte na Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Estêvão da Fontoura Haeser

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Ana Albani de Carvalho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

A performance é uma importante experiência e também um grande desafio no Ensino de Arte no Brasil contemporâneo. Com presença garantida em importantes eventos artísticos, como Bienais, Exposições e Festivais, com boa produção bibliográfica acerca do tema atualmente e até mesmo galerias especializadas, a linguagem da performance não pode estar ausente em um currículo que se pretenda atual. Duas referências tem embasado majoritariamente a formação e o trabalho do arte-educador no Brasil: a proposta triangular da pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa e a metodologia de projetos de trabalho do pesquisador espanhol Fernando Hernández. Ambas as teorias propõe o trabalho a partir de imagens, mas como ensinar uma manifestação artística que não propõe a criação de uma imagem, mas sim a participação em um acontecimento, ou a experienciação de um espaço? A presente pesquisa propõe uma reflexão a partir da análise de uma experiência de ensino da performance com estudantes do ensino médio técnico, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e questiona a adequação das teorias mencionadas acima ao ensino desta linguagem.

2. Palavras-chave

performance; ensino de arte; Rede Federal de Ensino; Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

3. Áreas de concentração

Artes Visuais; História, Teoria e Crítica da Arte; Educação.

Introdução

A *performance* é uma importante possibilidade e sua experiência é também um grande desafio no Ensino de Arte no Brasil contemporâneo, pois ainda não é tão comum deparar-se com uma ação artística deste gênero fora dos grandes centros. Além disso, a docência em arte como área do saber, tem uma história relativamente recente, no Brasil, se pensarmos em sua formalização ao ter sido incluída no currículo e ter se tornado disciplina obrigatória, com a Reforma Educacional de 1971 (BARBOSA, 2014, p. 10), durante o período da ditadura militar (1964-1985), na época, com a nomenclatura de "Educação Artística". Ao longo dos últimos cinquenta anos, muitas mudanças ocorreram na legislação - que recentemente sofreu alterações dentro de um novo período antidemocrático[1] , sobre o qual se refletirá mais a seguir. Também sofreram mudanças as teorias, acompanhando mudanças políticas, tecnológicas e sociais, relacionadas ao contexto histórico e ao próprio sistema da arte.

A Proposta Triangular (BARBOSA, 1998, p. 33) da pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa (Rio de Janeiro, 1936) tem sido uma importante referência no Brasil, assim como os *projetos de trabalho* (HERNÁNDEZ, 2000, p. 175) do pesquisador espanhol Fernando Hernández (Espanha, 1957), ambas abertas, com espaço para a autoria de professores e professoras, para o diálogo com estudantes e suas referências e para relações com a imagem e com a História da Arte.

Porém, o que acontece quando uma manifestação artística não propõe a criação de uma imagem, mas sim a participação em um acontecimento, ou a experienciação de um espaço?

As *poiéticas*[2] (CATTANI, 2007. p.13) surgidas no pós-segunda guerra estão devidamente sistematizadas e problematizadas em livros de história e teoria da arte. Conceitos como a *desmaterialização da obra de arte* (LIPPARD, 1973) estão legitimados. Tais processos ocorreram com forte influência do contexto político e de movimentos sociais como o feminismo[3] , e também de novas tecnologias, como a televisão e o vídeo. A *performance*, o *happening*, as ações, as intervenções urbanas e as instalações não são novidade para quem se dedica ou dedicou a estudar a arte no ensino superior. Além disso, espaços como galerias de arte e centros culturais e também os eventos como as Bienais, têm apresentado ao público em exposições, com alguma frequência, projetos nessas diferentes linguagens.

Nesse contexto, a sala de aula e as metodologias já conhecidas e amplamente utilizadas, dão conta de criar um ambiente propício para a experiência das mais variadas possibilidades artísticas, como a *performance*, por exemplo?

O presente texto, síntese do meu Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação no curso de Licenciatura em Artes Visuais, apresenta uma reflexão a partir da prática e da experiência de um docente que já atua em sala de aula há vinte anos e que desde 2015 trabalha como professor de arte na Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Brasil.

Assim, este artigo propõe o exercício e a reflexão sobre o que aqui está sendo chamado de "docência experimental", envolvendo um projeto de trabalho em *performance*, como linguagem propícia ao experimentalismo sonoro e visual. A metodologia consistiu no desenvolvimento deste projeto ao longo de um mês dentro do trimestre letivo, envolvendo quatro encontros com aulas expositivas, pesquisa, planejamento, produção e apresentação de *performances* em grupo. As atividades ocorreram na sala de aula, no laboratório de informática, no miniauditório e nos espaços externos do *campus*.

Neste trabalho buscou-se refletir sobre a possibilidade de a própria docência ser experimental: sendo o professor ou professora também artista, o próprio ato de ensinar e aprender pode ser artístico, performático, ativo, problematizador do ambiente escolar e de suas estruturas, de suas relações de poder (tão cristalizadas na hierarquização dos papéis), crítico de si mesmo. Esta docência democrática não-autoritária opera de forma dialógica, conferindo ao estudante o espaço para construir sua autonomia e incentivando sua emancipação.

A ideia de "docência experimental" vem ao encontro da lógica questionadora da própria arte experimental e da arte contemporânea. O que se encontra facilmente nas escolas em geral são professores e professoras abordando assuntos eventualmente atuais da arte, como a videoarte, a instalação e a *performance*, mas de forma conservadora, em uma sala de aula com as classes organizadas em fileiras, estudantes sentados e professor em pé, aula expositiva, ou

---

[1] A atual conjuntura política, fundamental para a compreensão do contexto no qual esta pesquisa se insere, será problematizada no corpo do trabalho, onde analisarei a legislação acerca do ensino da arte.

[2] "A poiética é a ciência e a filosofia das condutas criadoras (Passeron, 1994, p.6); ela pressupõe o estudo das motivações - declaradas ou subjacentes - do artista, de seus processos de trabalho e da instauração da obra enquanto forma, concreta ou virtual, permanente ou efêmera." (CATTANI, 2007, p.13)

[3] Segundo Belidson Dias, docente e pesquisador da UnB, foram as artistas engajadas à causa feminista que aprofundaram pesquisas e contribuíram para a afirmação de novas formas e meios de criação, como a fotografia, a performance, o vídeo e a instalação, por serem diferentes da pintura e da escultura, formas tradicionalmente utilizadas pelos artistas homens. (DIAS, 2005, p. 278)

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

seja, de forma extremamente tradicional, sem se permitir ousar ou deixar que os estudantes fiquem mais livres.

Umberto Eco (Itália, 1932-2016) problematizou a disponibilidade para o experimentalismo na arte contemporânea ao afirmar:

> Ora, se há uma característica macroscópica da arte contemporânea - e não falamos apenas da música - é justamente esta: o artista contemporâneo, no momento em que começa uma obra, põe em dúvida todas as noções que lhe foram ministradas acerca da maneira de fazer arte, e planeia a sua forma de actuação como se o mundo começasse com ele ou, pelo menos, como se todos os que o precederam fossem mistificadores que é preciso denunciar e pôr em causa. Neste sentido o termo "experimental" - usado analogicamente - permite-nos distinguir o artista contemporâneo do de outras épocas [...]. (ECO, 2008, p. 229)

A docência experimental questionaria desde as lógicas mais cristalizadas do ambiente escolar, como a hierarquia, chegando mesmo a duvidar da efetividade das teorias que embasaram a formação do docente. Assim, o docente deve estar disposto a iniciar do zero, a propor algo que rompa com os padrões estabelecidos, da mesma forma como a arte desmaterializada rompeu com a fetichização do objeto artístico pelo mercado nos anos 1960 e 1970.

Como o artista-pesquisador com ênfase em arte sonora Giuliano Lamberti Obici afirma, essa disponibilidade para se arriscar por caminhos menos estáveis, tensionando os limites entre as fronteiras, aceitando o acaso, o improviso e o risco do precário,

> parece ser um traço marcante na configuração do campo experimental, que se caracteriza por um fazer artístico que lida com situações fronteiriças, cada vez mais fazendo uso de tecnologias e aparatos novos, os quais exigem conhecimentos técnicos específicos que distanciam o usuário-artista das potencialidades e recursos oferecidos por tais tecnologias, e, portanto, de um fazer baseado num controle total da ferramenta. (OBICI, 2014, p. 17)

Ou seja, abre-se mão do controle e privilegia-se o experimental, em busca de possíveis novos usos para aquilo que já existe, ou de outras perspectivas ainda não tentadas ou percebidas.

O ponto de partida para essa proposta de uma postura experimental e processual no ensino de arte vem de um longo percurso onde se percebeu a necessidade de questionar certos padrões - estabelecidos dentro das escolas como os únicos possíveis, usuais ou mais eficazes - em função de sua inadequação para o ensino da arte, seja qual for a modalidade dentre aquelas previstas pela legislação brasileira: artes visuais, música, teatro e dança (BRASIL, 1996).

Outro fator que influenciou foi a produção artística do docente, que se aproximou da *performance*, da cultura *hacker* e da arte digital, com forte referência na obra de artistas como Marcel Duchamp (França, 1887-1968), John Cage (Estados Unidos, 1912-1992), Nam June Paik (Coréia do Sul, 1932 - Estados Unidos, 2006), Paulo Bruscky (Brasil, 1949), Christian Marclay (EUA, 1955), a dupla Allora y Calzadilla[4] , Francïs Allys (Bélgica, 1959) e Marcel-lí Antunez Roca (Espanha, 1959), dentre outros. Abaixo, a Figura 01, mostra um registro fotográfico de Poesia Viva, *performance* de Paulo Bruscky.

Figura 01. Poesia Viva (1977), Paulo Bruscky (Pernambuco, Brasil, 1949). Disponível em: <https://faciendaarte.files.wordpress.com/2016/12/poesia_viva_paulo_bruscky.jpg?w=1000> Acesso em: 10.01.2018.

Da articulação dessas referências com diversas referências teóricas, como as mencionadas acima, surgiu a *performance Gambiarrádio,* que já teve duas execuções: a primeira execução ocorreu na *Escola Caseira de Invenções da 9ª Bienal do Mercosul* (2013), e a segunda, no evento *Vila Flores de Portas Abertas*[5] (2014).

[4] Jennifer Allora (Filadélfia, EUA, 1974) e Guillermo Calzadilla (Havana, Cuba, 1972), vivem e trabalham juntos em San Juan de Porto Rico. São conhecidos por seus trabalhos em performance, instalação, videoarte e sound art.

[5] O "Vila Flores" é um complexo arquitetônico criado pelo arquiteto José Franz Seraph Lutzenberger (1882-1951), em 1928, e que é formado por três edificações que hoje abriga a "Associação Cultural Vila Flores", um centro cultural voltado à economia criativa. O "Vila Flores de Portas Abertas" foi um evento onde a associação e os residentes do complexo abriram as portas de seus espaços à comunidade e mostraram o trabalho que vinha sendo desenvolvido. Disponível em: https:<//vilaflores.wordpress.com> Acesso em: 12.06.16.

Para a minha trajetória como artista-professor, esta pesquisa corresponde a um desdobramento do meu trabalho artístico performático, *Gambiarrádio*, que, ao se tornar uma plataforma para experimentalismos sonoros a partir de um dispositivo tecnológico, pode contribuir para o exercício da *performance* em sala de aula, contribuindo com o caráter experimental da aula de arte, na lógica de uma *docência experimental*. Dentre as questões fundamentais de meu trabalho em poéticas visuais, estão os direitos humanos, a educação e as construções sociais que definem padrões culturais na sociedade brasileira contemporânea, como o racismo e os preconceitos de classe e de gênero, bem como suas consequências. Na modalidade da performance, me interessam a desobediência civil e tecnológica (Oroza, 2012), a criação de Zonas Autônomas Temporárias (BEY, 2003), bem como as possíveis mestiçagens (CATTANI, 2007, p.27).

Por ser professor de arte em uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, voltada para a educação, a ciência e a tecnologia, onde os gestores são, em sua maioria, das áreas exatas, como engenharias e computação, tem sido fundamental para conquistar espaço e ganhar respeito dos colegas, desenvolver pesquisa em educação a partir da arte utilizando e desenvolvendo tecnologia. Assim, o desenvolvimento de *Gambiarrádio Educacional*, o dispositivo tecnológico inspirado na performance *Gambiarrádio* (Figuras 4 e 5), que viabiliza diversas possibilidades de uso educacional a partir da transmissão de áudio via ondas de rádio FM, é motivo de entusiasmo renovado no ensino da arte e de curiosidade por parte de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Este entusiasmo é corroborado pela comunidade nacional e internacional na área da Informática na Educação, da Computação Musical e do Ensino de Arte, que vem aceitando artigos sobre a *Gambiarrádio Educacional* e Ensino de Arte para comunicação e publicação em importantes eventos destas áreas, como o XV Simpósio Brasileiro de Computação Musical (Unicamp, 2015), o V Congresso Brasileiro de Informática da Educação (Uberlândia, 2016), o 19º Simpósio Internacional de Computadores na Educação (Lisboa, 2017) e o IdeaLaboratory[6] (Tallinn, 2017). Essa experiência, somada ao dia-a-dia da escola e aos referenciais teóricos que me acompanham ao longo dessa trajetória, motivaram o presente estudo.

O ensino de arte no novo período antidemocrático brasileiro

A presente pesquisa se desenvolveu duplamente em instituições de ensino públicas, gratuitas e de excelência acadêmica atestada e reconhecida: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Ambas as instituições têm sofrido grande impacto do atual período de instabilidade e incerteza político-jurídica que se vivencia no Brasil pós-golpe. A situação não é favorável para a educação pública brasileira, pois um projeto neoliberal que não foi o escolhido pela maioria dos eleitores nas eleições de 2014, vem sendo posto em prática, impondo a lógica do capital, num movimento que precariza as instituições públicas e favorece as instituições privadas de ensino.

Um dos pilares de sustentação da atual crise política no Brasil, que ameaça um relativo estado de bem estar social que vinha sendo construído ao longo dos últimos três governos e que culminou com o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff (1947), em 2016, na metade de seu segundo mandato, está relacionado a uma questão associada a educação: uma educação tradicional ajuda a construir no indivíduo uma moral heterônoma. Isso acaba por provocar um problema social: a disjunção entre o que se vive e a narrativa sobre o que se vive. Após treze anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) onde se buscou dar acesso à população a direitos básicos garantidos pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), que assegurariam uma mudança significativa na sociedade brasileira no longo prazo, a classe média apoiou um golpe de estado, piorando significativamente a própria vida, reduzindo seus próprios direitos. Ao mesmo tempo, os governos do Partido dos Trabalhadores também cuidaram para possibilitar aos mais pobres o acesso ao consumo[7] , o que poderia ter sido um jeito de minimizar uma reação contrária do grupo dos mais ricos[8] , aqueles que detêm o poder sobre os meios de comunicação e produção.

A educação pública foi uma das primeiras áreas a serem atacadas, com uma pretensa reforma no Ensino Médio. São muitos os sinais de ódio ao conhecimento[9] e à diferença, deste grupo que não aceita ver a ascensão social dos mais pobres a partir do acesso à educação

[6] Seminário internacional sobre ensino de arte que integra a programação da trienal Eksperimenta!, em Tallinn. Disponível em <http://www.eksperimenta.net/2017/10/17/programme-of-the-idealaboratory/> Acesso em 10.01.17.

[7] Com programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, que é condicionado à frequência das crianças na escola.

[8] Em recente estudo, o pesquisador Evilásio Salvador, que trabalhou com dados públicos da Receita Federal, mostra que "0,36% da população brasileira detém um patrimônio equivalente a 45,54% do PIB do Brasil". (SALVADOR, 2016, p. 43)

[9] Como exemplificam Márcia Tiburi e Rubens Casara no artigo publicado pela Revista Cult, intitulado Ódio à inteligência: sobre o anti-intelectualismo. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/50931-2/"> Acesso em 22.02.17.

pública e de qualidade. A ação política realizada por este setor da sociedade, que se considera elite, tem promovido a precarização de diversos serviços públicos que são direitos básicos dos cidadãos brasileiros.

Como relatou a filósofa brasileira Marilena Chauí (São Paulo, Brasil, 1941), acerca da entrada do Brasil no modelo neoliberal, entre o governo de Fernando Collor de Mello (Rio de Janeiro, 1949), no início dos anos 1990 (1990-1992) e a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (Pernambuco, 1945), em 2002,

> intercalam-se os governos de Fernando Henrique Cardoso, que tornaram esse modelo hegemônico ao realizar a chamada reforma e modernização do Estado, isto é, a adoção do neoliberalismo como princípio definidor da ação estatal (privatização dos direitos sociais, convertidos em serviços vendidos e comprados no mercado, privatização das empresas públicas, direcionamento do fundo público para o capital financeiro etc.). (CHAUÍ in SADER, 2013, p. 127)

Como afirma Chauí, o neoliberalismo é uma catástrofe devastadora e, na educação, essa ideologia pode provocar grandes danos, pois uma escola ou faculdade privada é sempre, antes de qualquer coisa, uma empresa e, portanto, visa o lucro e, para maximizá-lo, vai reduzir ao extremo o investimento, o que tende a diminuir também a qualidade do ensino oferecido, já que isso pode significar baixos salários de professores e funcionários e/ou uma infra-estrutura ruim.

Sobre o neoliberalismo enquanto ideologia, o filósofo estadunidense Noam Chomsky (EUA, 1928) diz que "é uma mentira econômica e política, pois preconiza a mais ampla democracia, mas por onde passa desmantela o estado de bem estar social, contra a vontade do povo" (CHOMSKY: DIETRICH; 1999, p. 14). Assim, a ideologia neoliberal instaura crises, gera desemprego estrutural, a fim de criar um "exército industrial de reserva" (CHAUÍ in SADER, 2013, p. 124), instabilidade social e política, com o enfraquecimento dos sindicatos e organizações sociais.

Essa breve contextualização sobre a atual conjuntura política se faz necessária já que a presente pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino, e sobre a qual incidem diretamente as políticas públicas para a educação. Além disso, a instituição onde esta pesquisa ocorre é fruto de uma política de expansão da rede de ensino técnico e tecnológico e onde se concretizam outras políticas como a de cotas e a de inclusão das pessoas com deficiência. Ser educador é lutar diariamente contra a alienação, compartilhando e participando ativa e diretamente da construção do conhecimento e do fortalecimento da nossa emancipação enquanto sociedade, no caminho de dirimir as desigualdades sociais estabelecidas historicamente na formação do nosso país, o Brasil.

Em uma docência experimental o/a docente não realizará provas escritas sem fazer a devida reflexão sobre o motivo de se usar este tipo de instrumento. A legislação determina que haja instrumentos de avaliação, não provas. Assim, a apresentação de uma *performance*, a realização de um vídeo ou a composição de uma canção podem ser instrumentos avaliativos e também seus processos de criação. A avaliação contínua, tão desejável segundo as teorias educacionais mencionadas anteriormente, seria privilegiada num processo de criação mais longo, ao se trabalhar por projetos, por exemplo.

Para proporcionar uma educação emancipadora, uma opção válida é o ensino da *performance*, linguagem artística que já nasceu politizada e conectada ao ativismo cultural feminista (DIAS in BARBOSA, 2005). A ideia de diluição das fronteiras entre os papéis dos "atores" na arte experimental, mais especificamente na performance, onde o público participa ativamente do trabalho - situação ou ação -, aqui será relacionada aos papéis do professor-artista e do estudante e encontra eco em reflexões propostas pelo filósofo francês Jacques Rancière (1940), no livro "O espectador emancipado" (2008), como quando ele menciona a lógica da relação pedagógica:

> o papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância entre seu saber e o do ignorante. Suas lições e os exercícios que ele dá têm a finalidade de reduzir progressivamente o abismo que os separa. Infelizmente, ele só pode reduzir a distância com a condição de recriá-la incessantemente. (RANCIÈRE, 2012, p. 13)

Também são úteis ao estabelecimento dessa rede de pressupostos teóricos que embasam a pesquisa as reflexões do sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (Polônia, 1925 - Reino Unido, 2017) em "Legisladores e intérpretes" (2010). Como traz esta obra, o artista e o professor, intelectuais a *priori*, devem constantemente revisar seus papéis dentro do sistema do qual fazem parte e seus discursos, de forma crítica, já que "a validade de um juízo estético depende de um 'lugar' de onde ele foi formulado e da autoridade atribuída a esse lugar" (BAUMAN, 2010, p.189). Assim, um artista-professor praticante da *docência experimental* buscará constantemente questionar a própria autoridade e estenderá aos estudantes a possibilidade de significação e autoria sobre seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

As artistas, críticas e teóricas que participaram ativamente do estabelecimento da linguagem da *performance* no Campo das Artes (ditas) visuais, Marina Abramovic (Sérvia, 1946), Lucy Lippard (Estados Unidos,

1937) e RoseLee Goldberg (África do Sul, ?), estão entre as referências internacionais fundamentais para o estabelecimento de uma reflexão sobre o assunto. Especificamente sobre o meio da *performance* e das experimentações em seu entorno, Lippard afirma que

> vem se tornando uma terra de ninguém (ou de todos) na qual artistas visuais cujos estilos, ainda que completamente discrepantes, se podem encontrar e até concordar. Conforme o elemento tempo se torna um ponto focal para tantos experimentos nas artes visuais, aspectos de dança, filme e música tornam-se prováveis acessórios para pintura e escultura, que por sua vez são passíveis de ser absorvidas de modos inesperados pelas artes performáticas. (CHANDLER; LIPPARD, 2013, p. 152)

As pesquisas das teóricas de arte brasileiras Regina Melim e Cristina Freire contribuem para a contextualização da arte contemporânea em geral e da performance no que diz respeito à produção brasileira. Deste modo, as relações entre artista, obra e espectador são aqui abordadas a partir da noção de "espaço de performação, traduzido como aquele que insere o espectador na obra-proposição, possibilitando a criação de uma estrutura relacional ou comunicacional" (MELIM, 2008, p. 9).

Segundo Regina Melim[10], mestre e doutora em comunicação e semiótica,

> é importante tentar substituir o estereótipo que associa a noção de performance a um único formato - tendo o corpo como núcleo de expressão e investigação, análogo à body art - por um viés bem mais distendido. E, ainda, poder incluir, na construção de sua trajetória, não somente ações ao vivo compartilhadas por um público, que recusam deixar evidências ou qualquer tipo de existência do trabalho, ou ações dessa mesma natureza que deixam rastros a partir de uma série de remanescentes, mas outras formas de desdobramento desses procedimentos, através de um número de situações apresentadas em muitos discursos críticos, curatoriais, acadêmicos e artísticos. (MELIM, 2008, p. 8)

Outras referências relevantes são artistas como Marcelí Antunez Roca, com suas *performances* mecatrônicas interativas, explorando a participação do público por meio de interfaces multimídia e rompendo os limites da tecnologia; Francys Allys e a dupla Allora y Calzadilla (Figura 02), em função de suas ações e performances politicamente engajadas no espaço urbano e; as mestiçagens entre música e artes visuais propostas por Christian Marclay, nas performances com a *phono-guitar* (Figura 03).

Figura 02. Returning a sound (2004), Allora y Calzadilla, Vídeo, Porto Rico. Disponível em: <http://kadist.org/work/returning-a-sound/> Acesso em: 10.01.2018.

Figura 03. Phonoguitar (1983), Christian Marclay (EUA, 1955), performance, Nova York, EUA. Disponível em: <http://paulandrew-interviews.blogspot.com.br/2013/05/christian-marclay-replay-interviews.html> Acesso em: 10.01.2018.

[10] Regina Melim é mestre e doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e docente no Departamento de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.zahar.com.br/autor/regina-melim>, acesso em 18.01.2017.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Marcel Duchamp (França, 1887-1968), precursor da arte conceitual com o *Ready-made* e pioneiro no questionamento em relação aos padrões modernistas, ao lado de John Cage (Estados Unidos, 1912-1992) e Nam June Paik (Coréia do Sul, 1932 - Estados Unidos, 2006), formam o "grupo" de artistas históricos que já na primeira metade do século XX rompem com a lógica de mercado estabelecem a vanguarda, já prenunciando a performance. Paik, ao utilizar o televisor como suporte e meio para diversas instalações e *performances*, ainda nos anos 1960, subverteu o aparelho e desconstruiu a lógica de seu sistema de propaganda dos produtos da indústria estadunidense do pós-segunda guerra, usando conhecimento técnico-científico para adicionar o elemento do aleatório e do acaso.

Em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, um espaço onde se tem presenciado performances com frequência, de forma consistente e de artistas que já tem uma carreira consolidada, é a Bienal do Mercosul. O evento que aconteceu sempre nos anos ímpares (até a décima edição) e cuja décima primeira edição ocorrerá de abril a junho de 2018, já trouxe importantes obras de artistas como John Cage, Paulo Bruscky, Márcia X e Jerôme Bel, entre outros.

Figura 04. Gambiarrádio (2013), Estêvão da Fontoura (Porto Alegre, 1977), perfomance, 9ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre, Brasil. Foto: Renata Nascimento. Disponível em: <http://www.estevaodafontoura.com/gambiarr-dio> Acesso em: 10.01.2018.

Outro importante espaço para se ter contato com a arte da *performance* no Rio Grande do Sul, é o festival *Ruído. Gesto ação e performance*, evento concebido, planejado e organizado por Cláudia Paim (Porto Alegre, 1961-2018) e Marcelo Gobato (Porto Alegre, 1967), artistas e docentes do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O evento acontece anualmente no Instituto de Letras e Artes (ILA) da FURG e conta com a participação

Figura 05. Gambiarrádio (2013), Estêvão da Fontoura (Porto Alegre, 1977), perfomance, 9ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre, Brasil. Foto: Renata Nascimento. Disponível em: <http://www.estevaodafontoura.com/gambiarr-dio> Acesso em: 10.01.2018.

de estudantes e docentes do curso, artistas gaúchos e quem mais queira se inscrever na seleção de projetos.

A *performance* como estratégia de ensino de arte

Conforme explicado anteriormente, a presente pesquisa propõe o estabelecimento de estratégias para uma docência experimental no ensino de arte, a partir de propostas de metodologia de trabalho, postura do docente e avaliação dos estudantes.

Num primeiro momento, foi realizado o levantamento bibliográfico acerca do ensino de arte no Brasil, com especial enfoque nos "projetos de trabalho" de Hernandez e na "proposta triangular" de Barbosa, e da arte experimental e performática. Isto possibilitou o cruzamento de informações para situar as relações entre experimentalismo e ensino de arte no Brasil, fundamentando e contextualizando a proposta de uma docência experimental.

O corpo do trabalho corresponde à documentação e análise dos processos ao longo do desenvolvimento de um projeto de trabalho de ensino de performance, acompanhando um mês letivo de dois grupos de estudantes das turmas dos quartos anos dos Cursos Técnicos Integrados

ao Ensino Médio em Administração e Informática, bem como o resultado de seu trabalho.

Assim, foi feito o acompanhamento de duas turmas de estudantes do IFRS Campus Osório, durante pesquisa, que contemplou planejamento, produção e apresentação de *performances*, tendo-se documentado todas estas etapas. A partir disto, foi feito um relato, analisando o processo de trabalho e seus resultados. Para esta análise, selecionou-se três trabalhos que serviram de base para discussão nesta pesquisa. A atividade foi, portanto, curricular, tendo acontecido dentro da disciplina *Arte Educação.*

Finalmente, a comparação das metodologias e dos processos da docência experimental ao que se possa considerar uma docência tradicional, traça as possíveis tensões entre as duas, no contexto da educação formal.

Performance na sala de aula: processos e experimentações

A experiência de vinte anos em sala de aula, associada a uma visão de mundo humanista e progressista[11], me fizeram perceber que o método avaliativo do professor está diretamente ligado a sua visão de educação e que muito da confiança que será construída com os estudantes depende deste método avaliativo. Felizmente, tive muitas oportunidades para experimentar diferentes métodos avaliativos ao longo desses cerca de sessenta trimestres letivos (20 anos), trabalhando com Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Técnico, com apoio das instituições privadas de ensino onde atuei até meados de 2017. Assim, atualmente, busco logo no início, nas primeiras aulas com turmas novas, desmistificar a avaliação e deixar claro que não se trata de nota, de número, de classificação. Não estamos competindo.

Proponho algo que não é novidade, pois apenas sigo o que está escrito na LDBEN: uma avaliação processual que privilegia os aspectos qualitativos sobre os quantitativos (BRASIL, 1996). Entrar numa sala de aula e dizer aos estudantes que nesta disciplina não haverá prova pelo fato de não se acreditar que este tipo de instrumento seja adequado ao ensino da arte já é uma boa forma de "quebrar o gelo". Para mim, enquanto docente, é fundamental mostrar aos estudantes, na prática, que não usarei a minha posição para exercer poder, mas sim para conduzir de maneira tranquila as experiências que possibilitarão a construção de conhecimento acerca da arte.

Outro ponto que contribui para a construção de um ambiente propício à criação e de uma relação de confiança mútua, é a postura do docente durante as aulas. É muito comum ver professores impondo sua autoridade a partir de uma postura de enfrentamento, criando atmosferas de pressão e estresse, onde os estudantes rendem menos e sofrem muito. Com uma postura amigável, acolhedora e próxima, sem impor a distância comum do professor que fica na frente da sala, em pé, falando, enquanto os estudantes ficam sentados, enfileirados, ouvindo, busco envolver os estudantes em todas as etapas do processo, trazendo as ideias para serem discutidas e refletidas em sala de aula. Isso também se aplica ao planejamento e a avaliação e exige do docente a disponibilidade para se expor, apresentando aos estudantes nas primeiras aulas os temas que pretende abordar ao longo de cada trimestre e o modo como pretende avaliar. Tudo isso é submetido à avaliação dos estudantes, que participam da escolha dos temas a serem trabalhados, dentre aqueles que o professor expôs e sugerem outros que podem entrar em planejamentos posteriores[12] . O método avaliativo também é exposto e apreciado pelos estudantes.

Dessa forma, com uma construção coletiva conduzida pelo docente, os estudantes são protagonistas de seu próprio processo de ensino-aprendizagem desde o início. À medida que o trimestre avança, reavaliações do processo devem ser feitas e seu andamento pode sofrer alterações, visto que o planejamento é apenas um guia.

[11] Enquanto estudante, estudei em escola privada e depois em escola pública, onde concluí o Ensino Médio, e enquanto professor, trabalhei em escolas privadas e mais recentemente no IFRS, escola pública. Eu não tenho dúvida de que a escola pública é melhor que a privada, que priva os estudantes da diversidade e dos problemas do mundo, como greves de professores por salários dignos. Minha visão sobre a educação é a de quem acredita na educação como um direito básico de todo cidadão, como está escrito na Constituição Federal de 1988. Sendo assim, acredito numa educação emancipadora, que respeite o estudante, que o veja em seu contexto e que o ajude a construir uma consciência de si e do coletivo. Uma educação que veja o estudante como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, formação e emancipação.

[12] Houve um caso específico neste ano que exemplifica bem isso: no final do primeiro trimestre os estudantes da turma 301 adm solicitaram que eu incluísse aulas de cerâmica no planejamento. Respondi que devido à infraestrutura de nosso campus seria complicado fazermos cerâmica, mas que tentaria organizar algo para o terceiro trimestre. No dia 20 de novembro, durante o evento referente ao Dia da Consciência Negra, a turma participou de uma oficina de cerâmica com a professora Viviane Diehl, do Campus Feliz, que aceitou o convite e veio ensinar não só a técnica da cerâmica, mas também como construir um forno artesanal.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Foram quatro encontros de dois períodos cada (100 minutos), onde se buscou criar um referencial sobre *performance* a partir da leitura do texto da Regina Melim[13] e da apresentação de registros de *performances* (na primeira e segunda aulas), pesquisar livremente na internet e escrever os projetos de *performance* de cada estudante, dupla ou grupo (terceira aula) e realização das *performances* ao vivo ou apresentação em vídeo (daquelas planejadas para serem apreciadas desta forma) (na quarta aula). A maioria das *performances* foi registrada em vídeo e esses registros se encontram disponíveis no no *Youtube*[14] , no link https://goo.gl/4CQ5tt. Analisemos então, a seguir, cada uma das etapas desse processo, de forma aprofundada.

Na primeira aula desse breve projeto de *performance*, foi feita uma rápida contextualização histórica do estabelecimento da *performance* nas artes visuais como linguagem, os anos 1970. Ainda que seu surgimento nas artes visuais nos remeta ao dadaísmo (Figura 06), na segunda década do século XX, foi no contexto de efervescência político-social dos anos 70 que a *performance*, enquanto área artística ainda não dominada por artistas homens, se consolidou como uma linguagem, graças às artistas feministas mais radicais que rejeitaram as linguagens tradicionalmente masculinas, como a pintura e a escultura (DIAS, 2005, p. 278). Dentre estas artistas pode-se citar Marina Abramovic (Sérvia, 1946), Carolee Schneemann (E.U.A., 1939) e Valie Export (Áustria, 1940), por exemplo. A ruptura, tanto com os padrões da arte quanto com os padrões sociais, e a apropriação da performance enquanto linguagem artística feminista pode ser percebida nos registros fotográficos abaixo, de performances de Carolee Schneemann (Figura 07) e Valie Export (Figura 08).

Figura 07. Up to and Including Her Limits (1973–76), Carolee Schneemann (1939), performance, live video relay. The Kitchen, New York, 1976 (artwork © Carolee Schneemann; Fotografia de Allen Tannenbaum). Disponível em: <http://artjournal.collegeart.org/wp-content/u

Figura 06. Hugo Ball (Alemanha, 1886-Suíça, 1927) em performance, representando o mágico Bischof em roupas cubistas, Zurique, 1916, foto do arquivo Nachlass Hugo Ball und Emmy Hennings Schweizerisches Literaturarchiv, de Berna. Disponível em: <http://www.brasilart

Em sala de aula, foram discutidas as relações entre corpo, tempo e espaço na dança, no teatro e no cinema e a incorporação destes elementos nas artes visuais, lembrando que antes do romantismo, no século XVIII, não havia vestígio do corpo do artista na arte ocidental. Em seguida, assistimos a registros de performances e *videoperformances*, iniciando por artistas históricos e internacionais até chegarmos aos artistas locais e contemporâneos. No Apêndice B (p.58), que traz os *prints* das páginas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*, que utilizamos como ferramenta de apoio às aulas, pode-se acessar a lista completa de artistas e *performances* que assistimos.

[13] A introdução e o primeiro capítulo (MELIM, Regina. Performance nas artes visuais. Zahar, 2008).

[14] Site que hospeda vídeos de usuários cadastrados, permitindo a criação de canais e até mesmo transmissões ao vivo.

Figura 08. Valie Export's photograph Action Pants: Genital Panic shows her sitting with genitals exposed while pointing a gun at the viewer. Disponível em: <http://tempofestival.com.br/wp-content/uploads/2014/09/pic03.jpg> Acesso em: 10.01.2018.

Marina Abramovic foi a primeira artista para a qual dedicamos alguns minutos da aula, assistindo a registros desde a época de sua colaboração (Figura 10) com Frank Uwe Laysiepen (Alemanha, 1943), até as *performances* atuais, já como artista consagrada pelo sistema internacional de arte. Os estudantes em geral se comoveram e se posicionaram a favor de Abramovic em relação à separação do casal, após assistirem o registro da performance que marca o fim da colaboração dos dois, caminhando, cada um a partir de um extremo da muralha da China durante três meses, até se encontrarem no meio e se despedirem (Figura 09).

Figura 09. The Lovers: The Great Wall Walk (1988), de Marina Abramovic e Ulay. Disponível em: <http://kickasstrips.com/wp-content/uploads/2015/01/marina-abramovic-on-the-wall.jpeg>

Figura 10 Rest Energy, Ulay/Marina Abramović, performance para vídeo, 4 min, ROSC' 80, Dublin 1980. Fotografia: Marina Abramović e Ulay. Cortesia de Marina Abramović e Sean Kelly Gallery, Nova York. DACS 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/artandde

Em seguida, assistimos um registro de *performance* mecatrônica interativa, Epizoo (1994), do catalão Marcel-lí Antunez Roca (Figura 11). A participação ativa do público, que nesse trabalho pode controlar a estrutura que está conectada ao corpo do artista, tratando-o quase como um fantoche, influenciando decisivamente seus movimentos, foi bastante discutida, assim como o exagero, o caráter grotesco e os desafios tecnológicos.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Figura 11 Epizoo (1994), Marcelí Antunez Roca (Espanha, 1959), performance mecatrônica interativa, Barcelona, Espanha. Disponível em: <http://marceliantunez.com/media/cache/89/db/89db189587761cd16350a827c9508ee4.jpg>

Nossa atividade de assistir no *Youtube* registros de *performances* e debatê-los em seguida continuou até o final desta primeira aula, com vídeos de Claudia Paim (1961), Leandro Machado (1970) e Carla Borba (1978), todos de Porto Alegre, RS. Foi fundamental ter mostrado trabalhos de artista locais, vivos, atuantes, para que os estudantes pudessem construir a noção de que eles também poderiam criar algo como uma *performance*, que não se trata de algo distante e impossível.

Na segunda aula, antes de retomarmos a construção de referencial a partir de assistir os registros em vídeo ou cinema, conversamos sobre a *performance* como linguagem que transcende as fronteiras das modalidades artísticas, sendo inerente à dança, música (ao vivo) e teatro, pois o corpo/presença do artista em um espaço e tempo específicos, encontrando-se com o público, são imprescindíveis.

Após essa conversa, assistimos mais alguns registros de *performance* de artistas visuais internacionais, como Allora y Calzadilla, Francys Alÿs (Bélgica, 1959), Phil Hansen (E.U.A, 1979) e Janine Antoni (Bahamas, 1964). Também assistimos *performances* propostas por coreógrafos, como Trisha Brown (E.U.A., 1936) e Jérôme Bel (França, 1964), e por autores de música experimental, como *Kraftwerk*[15] e Hermeto Paschoal (Brasil, 1936). A obra de Christian Marclay deixou todos com dúvida: é um artista visual fazendo música experimental ou um músico fazendo artes visuais experimentais?

Foi bastante interessante perceber o interesse dos estudantes em relação à *performance*. Enquanto assistíamos aos vídeos no miniauditório, permaneceram em relativo silêncio, somente fazendo comentários pertinentes entre si e perguntas a mim. Estiveram muito atentos o tempo todo, com olhares curiosíssimos.

A terceira aula foi o momento de formarmos os grupos e iniciarmos as conversas onde se discutiriam todas aquelas influências e se proporiam as ideias: ao final da aula os estudantes tinham que entregar o projeto escrito. Cada estudante, dupla ou grupo, teve um momento de conversa comigo, onde mostrou as ideias do projeto ou o projeto já pronto. Ao tomar contato com as ideias, busquei orientá-los a pensar nas questões técnicas, na pré-produção da performance e no planejamento para que tudo saísse como projetado.

A quarta e última aula do projeto foi o momento para a realização das *performances*: apresentação para a turma toda. Havia algum nervosismo generalizado, pois não era a apresentação de um seminário, não era a realização de uma prova escrita ou oral, era a realização de uma *performance*, era um tipo de exposição de si absolutamente novo para a maioria, à exceção de alguns que já se apresentaram dançando, cantando e tocando algum instrumento musical. Apesar do nervosismo e ansiedade, todos estudantes que se propuseram a realizar uma *performance* o fizeram muito bem, principalmente se levarmos em consideração o fato de ser a primeira.

Não foi imposto por mim que todos apresentassem uma *performance*. Isso foi um convite, um desafio. Como fazia parte da avaliação, todos chegaram a planejar uma e escrever o projeto. Porém, caso alguém não se sentisse à vontade para realizá-la na frente dos colegas, havia opções. Era possível apresentar, além de "ao vivo", a partir de um vídeo feito e editado em casa. Essa possibilidade visava incluir aqueles mais tímidos, tirando um pouco da pressão e trazendo para o processo o uso de tecnologias disponíveis à maioria destes estudantes, como o *smartphone*, que reúne em um só aparelho a câmera, aplicativos de edição e acesso à *internet* para envio do vídeo. Havia ainda uma última opção, para aqueles que perdessem alguma aula ou falhassem alguma etapa do projeto, que era o trabalho de recuperação, que consistia em uma produção textual a partir do texto da Regina Melin.

Das performances realizadas, selecionei três para incluir na *playlist* do Youtube "Performance_IFRS"

[15] Kraftwerk [em tradução livre, "usina de energia"] é uma banda alemã de música eletrônica, criada em 1970.

[16], servindo como amostra dos resultados do projeto. São elas: (1) S.E.R. *Subjetividade Extra Representada*, de Nathan Santos Barcellos, turma 401 ADM; (2) *Empilhando Conhecimento*, de Felipe Campos, Gustavo Figueira, Leonardo Messagi e Lucas Ângelo Oliveira, turma 401 ADM; (3) *Não recomendado à sociedade*, de Matheus Silveira, turma 401 INFO. Na seção a seguir estas três *performances* serão analisadas e comentadas.

Considerações acerca da experiência de realização do projeto de trabalho

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são escolas públicas federais gratuitas capilarizadas pelos interiores do país visando, entre outras coisas, a descentralização da oferta de ensino de qualidade e gratuito. Estes Institutos

> foram criados por meio da Lei 11.892, de 2008, responsáveis por ofertar Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todos os níveis e modalidades de ensino, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Ou seja, cada Instituto Federal (IF) deve orientar a sua oferta formativa em sintonia com a vocação e às potencialidades locais, visando o desenvolvimento socioeconômico do território. (VIDOR, 2015)

Hoje há seiscentos e quarenta e quatro *campi* de IF espalhados por todo o Brasil. Falar sobre o ensino de arte nos IFs é falar de algo tão diverso quanto as diferentes regiões do país. Em todas estas escolas há aula de arte, pois deve-se respeitar o que determina a legislação, mas de qual das modalidades artísticas? Como diz o § 2º da LDBEN, "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)." E logo após, o § 6º especifica que "as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)". Portanto, a legislação determina que haja o ensino de arte - sem especificar quando nem quanto - e quais são as quatro modalidades artísticas que deverão constituir o componente.

No *campus* Osório todos os docentes trabalham no regime de Dedicação Exclusiva. Há ainda a questão da infraestrutura, que nos IFs é semelhante à de uma universidade, às vezes até melhor. Há uma biblioteca, um auditório com duzentos assentos e um miniauditório com sessenta assentos, sala de artes (Música e Artes Visuais), cinco laboratórios de informática, laboratório de panificação/cozinha industrial, laboratório de ciências, e quinze salas de aula, divididos em quatro prédios térreos. Todas as salas de aula contam com ar condicionado e projetor multimídia fixo.

Os estudantes que participaram do projeto de performances cursavam informática (401 INFO) e administração (401 ADM), como já foi dito. Como o curso tem a duração de quatro anos, estes estudantes têm entre dezessete e dezoito anos de idade, e muitos já trabalham. Alguns são de famílias de classe média, mas muitos outros são de famílias de trabalhadores assalariados, pobres, e alguns em situação de vulnerabilidade social. Em geral, são muito bem educados, afetivos e bem humorados, à exceção da época de provas nos finais de trimestre, quando costumam estar ansiosos e estressados. Nosso projeto foi realizado entre 20 de novembro e 20 de dezembro de 2017, exatamente no último mês de aula. Assim, não havia maiores expectativas da minha parte. Porém, os resultados foram surpreendentes.

Apesar de um cansaço generalizado em função do acúmulo de atividades e compromissos do final de ano, os estudantes se empolgaram com o projeto, levando-o a sério e colocando-se em movimento. A mobilização dos corpos, a atitude e a disponibilidade em se expor diante dos colegas foi contagiante. Na turma 401 INFO, houve um problema: a primeira *performance, Não recomendado à sociedade,* do Matheus Silveira, foi tão bem planejada e realizada, tão impactante e profunda, que depois de participar daquele momento ninguém mais queria apresentar suas *performances*. Alguns ficaram realmente desmotivados. Então, fiz questão de lembrá-los de que não era uma competição.

Muitas das reflexões de Goldberg se confirmaram com os trabalhos dos estudantes, especialmente com o de Matheus Silveira, como quando a autora afirma que

> a performance serve para comunicar directamente com um grande público, bem como para escandalizar os espectadores, obrigando-os a reavaliar os seus conceitos de arte e a sua relação com a cultura. O interesse recíproco do público por tal meio de expressão artística, sobretudo na década de 1980, provém de uma aparente vontade de ter acesso ao mundo da arte, de se tornar espectador dos seus rituais e

[16] Playlist Performances_IFRS: Disponível em <https://goo.gl/4CQ5tt> Acesso em 25.01.18.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

> da sua comunidade diferenciada, de se deixar surpreender pelas criações inusitadas, sempre transgressoras, destes artistas. (GOLDBERG, 2007, p. 9)

Os registros em vídeo, gravados e editados por mim, que se encontram no *Youtube*[17] , são apenas uma amostra. Porém estes cumprirão bem a função de expor não só a entrega daqueles que se motivaram e criaram *performances* de alto nível, também o ambiente que se formou entre os estudantes. Naquela atmosfera de prestar atenção, ficar em silêncio, vibrar com a realização do outro, houve uma compreensão geral de que o público não é passivo em uma *performance* e em alguns momentos a participação do público interferiu na ação artística.

O nível de criticidade dos estudantes envolvidos também superou as expectativas, já que se apresentaram mais de uma performance questionando a escola em si, outras abordando questões identitárias de forma bem radical, como *Não recomendado à sociedade e S.E.R. - Subjetividade Extra Representada*. Outras tiveram um caráter mais lúdico, mas, ainda assim, era uma ludicidade transgressora. Sobre o processo de criação daquela mais radical, onde o estudante se expôs totalmente, em função da *performance* abordar a homofobia, uma questão relativa à sua sexualidade, o estudante Matheus Silveira escreveu:

> começamos a desenvolver nossas próprias performances pensando sempre em passar alguma mensagem latente no nosso interior. A partir disso, surgiu a ideia de abordar a temática do preconceito e violência contra LGBTQ's, o que me deixou com um pouco de resistência, em primeira instância, afinal por conta de eu fazer parte dessa minoria, tal performance me deixaria em uma posição realmente vulnerável. Resolvi, então, conversar com o professor Estevão para ouvir um pouco sobre o que ele achava da ideia, que foi não só aprovada, como incentivada por ele. Assim sendo, comecei a desenvolver a escrita do projeto de performance, o que me ajudou muito a tomar mais coragem e organizar as ideias, que até então estavam bem bagunçadas, o que me possibilitou realmente criar e passar exatamente a mensagem, a qual eu queria passar com tal projeto.

Concordando com Goldberg, quando ela diz que a *performance* é essencialmente transgressora (GOLDBERG, 2007, p. 9), percebo que Matheus Silveira entendeu isso, a sua maneira, e sentiu que o ambiente era propício para transgredir a heteronormatividade, questionar sobre o preconceito e denunciar a violência. A importância desta performance para aquela turma é imensa e ainda impossível de mensurar, pois muitos estudantes ali são homossexuais, tanto meninos quanto meninas, porém não são assumidos (afirmo isso, pois alguns deles confiam muito em mim e confidenciaram sua sexualidade). Por fim, considerei muito nobre e corajosa a atitude do Matheus que, além de assumir sua homossexualidade perante a turma e abordar esse assunto abertamente, também não aceitou ficar calado diante de diversas notícias de crimes por homofobia. Isso é ativismo político. Como já foi dito aqui antes, a *performance* está diretamente relacionada ao feminismo e ao ativismo político e cabe ao docente artista, em uma docência experimental, a tarefa

> de expor os estudantes não só ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às Artes, mas também à sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades. Esse enfoque compreensivo trata de favorecer neles e nelas uma atitude reconstrutiva, ou seja, de autoconsciência de sua própria experiência em relação às obras, aos artefatos, aos temas ou aos problemas que trabalham em sala de aula (e fora dela). (HERNÁNDEZ, 2000, P. 50)

Outro trabalho que teve esse cunho mais identitário, problematizando a questão da formação e da escola enquanto instituição opressora foi a *performance S.E.R. - Subjetividade Extra Representada*, do Nathan Santos Barcellos. Nela ele, vestido com camisa e de cabelo (longo) preso, lê vários certificados, papéis que lhe atribuem determinadas habilidades, conferem, certificam, atestam, que o *performer* é capaz "disso e daquilo", sempre começando pela leitura de seu nome: - "Eu sou Nathan Santos Barcellos". À medida que ele os lê, empilha-os ao descartá-los e abre um botão da camisa (o nervosismo o fez esquecer-se de abrir os botões um a um e ele abre todos de uma vez). No final, após ler o último certificado, Nathan joga sobre eles um pouco de álcool, solta o cabelo, diz apenas "eu sou", risca um fósforo e ateia fogo nos papéis, para vibração do público que assistia incrédulo. Sai caminhando e tira a camisa. A vibração dos colegas assistindo é contagiante. Todos de alguma maneira se sentem representados por Nathan, sendo que alguns chegam a dizer (e é audível no vídeo) que ele fez simbolicamente aquilo que todos gostariam de fazer, queimar aquele monte de papel, exorcizando a burocracia da qual somos quase escravos, principalmente no serviço público.

[17] Acessar no link <https://goo.gl/4CQ5tt>

O interessante é que o Nathan é aquele tipo de menino exemplar, notas altas em todas as disciplinas, bolsista, estudioso, bem educado. Acredito que esse foi o motivo da vibração dos colegas, que foram surpreendidos por essa versão "artista rebelde" do Nathan. A participação neste projeto promoveu a oportunidade do estudante

> adquirir "alfabetismo visual crítico" que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir da relação entre os saberes que circulam pelos "textos" orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

A performance *Empilhando Conhecimento*, do grupo Felipe Campos, Gustavo Figueira, Leonardo Messagi e Lucas Ângelo Oliveira, da turma 401 ADM, foi uma crítica mais direta e literal sobre uma educação tradicional, onde o professor tenta impor aos estudantes um método antiquado e ineficaz, de forma insistente e até agressiva.

O curioso é que essa crítica saiu de um grupo de meninos típico, que fica falando de futebol, aparentemente valorizavam aulas tradicionais, expositivas. Isso demonstrou autocrítica e amadurecimento. E eu tive a impressão de que eles tiveram prazer ao realizar a *performance*. Foi lúdica e divertida. E a turma em absoluto silêncio prestando muita atenção, sem que a *performance* necessitasse disso (silêncio).

O processo de criação das performances seguiu a lógica da Proposta Triangular de Barbosa, a saber: (1) Leitura de obra de arte/imagem; (2) Contextualização; (3) Criação. Abaixo faço um detalhamento relacionando as etapas propostas por Barbosa e as etapas do nosso projeto.

1. Leitura de obra de arte/imagem: em nosso projeto chamamos essa primeira etapa de "construção de referencial". Tivemos essa primeira etapa dividida em duas partes. Na primeira assistimos registros em vídeo de *performances* de artistas internacionais, dos históricos para os atuais. Na segunda parte assistimos registros em vídeo de performers brasileiros e locais, e também *videoperformances*, ou seja, *performances* planejadas para serem assistidas em vídeo. Assistimos performances de música experimental e de dança também, buscando compreender como as diferentes modalidades artísticas articulam os elementos corpo, tempo e espaço.

2. A contextualização histórica foi feita ao mesmo tempo em que a construção do referencial. Aqui não tínhamos maiores dificuldades, pois no segundo trimestre havíamos trabalhado com a Arte Conceitual, ou seja, já tínhamos contextualizado a atmosfera da ditadura militar no Brasil e no restante da América do Sul. E no terceiro trimestre, antes do projeto de performance, trabalhamos com a Arte Afro Brasileira e as tensões políticas e sociais dos anos 60 e 70, como os movimentos feminista e Panteras Negras nos EUA.

3. Criação: no nosso projeto essa etapa foi dividida em duas partes, sendo a primeira a escrita do projeto e a segunda, a realização da *performance*.

Durante todo o processo o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle serviu como memória: armazenou os vídeos que assistimos na aula anterior, na mesma ordem em que assistimos, continha o arquivo do texto da Regina Melim em PDF, continha o enunciado da atividade de recuperação, caso alguém perdesse alguma etapa do processo, e continha informações complementares, como *links* para assistir outras performances que não tivemos tempo de ver juntos em aula. Isso gera uma dimensão a mais no desenho do triângulo da proposta de Barbosa, pois a Proposta Triangular não prevê o uso da tecnologia para o acesso à imagem da obra de arte, que no nosso projeto foi fundamental. Sem internet, notebook e projetor multimídia, não haveria projeto e sem o Moodle não haveria memória coletiva compartilhada do projeto.

Outras duas novas dimensões que proponho sobrepor à Proposta Triangular são os Projetos de Trabalho, de Hernández, e a Cultura Visual, que amplia o leque de possibilidades da proposta. Na parte da Criação entra o Projeto de Trabalho, que é mais longo, aprofunda mais as experiências e as torna mais significativas. E na parte do conhecimento dos códigos, ou seja, da Leitura da obra de arte, entra a Cultura Visual, que trata das

> diferentes manifestações da cultura visual, não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com as de outros povos, mas ambas desde a dimensão de "universo simbólico"; os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos *videoclips* ou nas telas da internet; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos. (HERNÁNDEZ, 2000, P. 50)

O projeto de performance desacomodou todos os envolvidos, docente e estudantes, colocando os estudantes numa situação de protagonismo que os desafiou a olharem para si mesmos como parte da Cultura Visual e como produtores de significados, e não apenas meros consumidores passivos de produtos culturais prontos oferecidos de forma opressora pela cultura de massa.

A partir deste pequeno projeto, realizado em um curto espaço de tempo, mas com resultados que apontam para uma grande e significativa experiência na vida deste

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

grupo de estudantes, na sua despedida do ensino básico, surgiu a reflexão acerca da possibilidade e necessidade de sobreposição das ideias defendidas por Barbosa e por Hernández. Ao analisar a Proposta Triangular a fim de tentar defini-la em um desenho que desse conta de comunicar de forma simples e direta a sua intenção, a Figura 12 abaixo, apresenta o resultado visual da Proposta.

Ao confrontá-lo com o processo de trabalho desenvolvido no projeto de performance com os estudantes dos quartos anos do IFRS Campus Osório, sobrepus outras duas "camadas" ou dimensões, a saber, o uso da tecnologia educacional, aqui representada pelo AVA Moodle, e as ideias de Hernández, com os projetos de trabalho onde antes havia apenas a palavra Criação e a Cultura Visual onde antes havia a obra de arte ou a imagem. A Figura 13, abaixo apresenta o resultado visual dessa articulação.

Figura 12 Representação visual da Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa vem sendo utilizada como principal referência na formação de professores e é aceita e utilizada pela maioria dos arte educadores do Brasil, ainda que muitos já a considerem ultrapassada. É verdade que as ideias de Hernandez são sedutoras e que há muita qualidade em suas propostas, mas não podemos deixar de lembrar que o autor é europeu e que sua posição é a de quem faz parte do povo colonizador da América Latina, enquanto nós somos os colonizados. Toco nesse ponto, pois é importante pensar em relação ao contexto: será que quando Hernandez se remete a uma sala de aula em seu texto a sala que ele imagina é a de uma escola estadual no Rio Grande do Sul? Provavelmente não. E há grandes diferenças entre estas salas. Quando me referi, acima, na infraestrutura da qual dispus para realizar

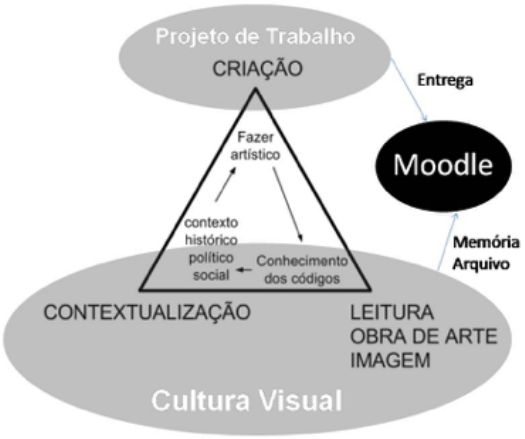


Figura 13 Representação visual da Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, associada a outras duas dimensões: Moodle e ideias de Hernandez, como os projetos de trabalho e a Cultura Visual.

o projeto, descrevi uma infraestrutura que só há nos IFs, no Brasil, se nos referimos ao ensino básico. E Barbosa tem sempre muito presente no seu texto essa percepção das relações assimétricas entre colonizadores e colonizados.

Assim, não penso que devamos escolher um ou outro, mas articular essas teorias para adaptá-las à nossa realidade. E afirmo que a Proposta Triangular de Barbosa é sim adequada para o ensino de arte, ainda hoje, inclusive para o ensino da *performance*. Os IFs são a marca da transformação pela qual a educação do país passou nos últimos quinze anos, com os governos do Partido dos Trabalhadores. Ainda que possamos fazer inúmeras críticas a estes governos, pois esperávamos que fossem de esquerda e foram de centro-esquerda, a criação de uma rede com seiscentos e quarenta e quatro campi de IFs em dez anos (2008 - 2018), representa uma transformação significativa na educação básica e profissionalizante. Dificilmente alguém terá argumentos para discordar disso.

Acredito que pode-se afirmar que a proposta de docência experimental tenha sido bem sucedida: a postura tomada, o modo de avaliar os estudantes e a atitude em relação a eles ao longo de todo o ano, contribuiu para a criação de uma atmosfera amigável e tranquila e uma relação de confiança mútua entre docente e estudantes. Esse foi um espaço propício para o desenvolvimento de novos saberes, de trocas e de criação, que culminou com a realização de performances de ótimo nível em apenas quatro encontros.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____(org.). Ensino de arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em 22.02.17.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em 10.01.18.

_____. Lei nº13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm> Acesso em 10.01.18.

BEY, Hakim. TAZ: The temporary autonomous zone, ontological anarchy, poetic terrorism. Autonomedia, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência. São Paulo: Edusp, 2012.

CATTANI, Icleia Borsa. Mestiçagens na arte contemporânea. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

CHANDLER, John; LIPPARD, Lucy. A desmaterialização da arte. Revista Arte & ensaios, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir (Ed.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

DA SILVA MALHÃO, Rafael. Práticas desviantes: da gambiarra a desobediência tecnológica, quebrando a sócio-lógica do capital. Anais da ReACT-Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia, v. 2, n. 2, 2015.

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, p. 277-291, 2005.

ECO, Umberto. Tradução José Mendes Ferreira. A definição da arte. 13ª ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007. Disponível em: <http://carladeabreu.com/wp-content/uploads/2015/10/FH_Catadores-da-Cultura-Visual.pdf> Acesso em 10.01.2018.

LIPPARD, Lucy R. (Ed.). Six Years: The dematerialization of the art object from 1966 to 1972. Univ. of California Press, 1973. monoskop.org. PDF

MELIM, Regina. Performance nas artes visuais. Zahar, 2008. PDF

OBICI, Giuliano Lamberti. Gambiarra e experimentalismo sonoro. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OROZA, Ernesto. Desobediência Tecnológica. De la revolución al revolico. 2012. Disponível em: http://www.ernestooroza.com/desobediencia-tecnologica-de-la-revolucion-al-revolico/. Acesso em: 1º, de janeiro de 2018.

TADEU, Tomaz. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016.

VIDOR, Alexandre Martins. Educação profissional e tecnológica: a contribuição do Instituto Federal do Rio Grande do Sul no desenvolvimento de Viamão (RS). Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Unisinos, 2015.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

CORPOSTECIDOS – A performance como pesquisa incorporada

Anna Carolina Coelho Cosentino

Faculdade de Belas Artes/ Universidade do Porto

No mestrado em Artes Visuais, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da professora Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, analisei a situação cultural das mulheres ocidentais tomando por base, minha história pessoal e familiar. Discuti sobre Educação Artística e Autoeducação inspirada numa repetição geracional de uma tragédia na vida das mulheres da minha família, a partir do ato de engravidar. Como se engravidar trouxesse sempre uma memória negativa, relacionada à morte e isso reverberasse de modo a impedir a criatividade em toda a vida das mulheres em questão.

Transformei esses argumentos familiares em performances artísticas, como um processo autoeducativo para aprender a desconectar-me da tragédia repetida. Trabalhei por meio da arte para romper com o ciclo de repetições, elaborando outras/novas imagens para o legado familiar, questionando se a arte, a criação de imagens através dos meios expressivos, poderia funcionar como corte interventivo nas repetições trágicas. Apropriei-me da noção de que a Educação Artística, por permitir o acesso ao sensível na formação dos sujeitos, permite a elaboração de questões vitais para aqueles que a experimentam.

Minha abordagem da performance foi uma, dentre as tantas possíveis. Ela amparou o que existencialmente busquei sem cessar: "uma coerência que desse sentido à minha vida. Talvez, se eu enlouquecesse, conseguisse dar vida às coisas que existiam em mim e que eu não era capaz de exprimir" (CANÇADO, 2016, p. 66, 67). Foi por esta porta que entrou a prática da performance na minha vida, como parte de um processo de elaboração de profundos anseios. Cada ação que realizei é como um fragmento de um processo único e continuado, que é a própria vida. Estava sublinhada uma vontade de integrar opostos, partes contraditórias de mim mesma; não para que o equilíbrio fosse um ponto de repouso, mas como parte de um devir ainda desconhecido.

Para minha surpresa, com o desdobramento da pesquisa do Mestrado, "a contradição apareceu no próprio seio daquilo que me levava a 'superar' minhas contradições" (MORIN, 1997, p. 58). A criação foi me situando "a meio caminho entre o possível e o impossível, mas sempre no terreno da abertura

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

e da possibilidade, aproximando-se às vezes do paradoxo" (FERNÁNDEZ-CAO, 2006, p. 09). Por intermédio da performance e do paradoxo foi que liberei ou aprendi a lidar, com a excessiva carga afetiva com a qual sentia estar impregnada, herdada de meus antepassados.

Eram estes aspectos herdados, memórias transgeracionais? Ou o questionamento sobre quem eu sou, independentemente de sociedade, cultura, educação, etc.? Foucault subtrai o caráter de originalidade das vivências subjetivas, evidenciando que são "fruto de uma fabricação histórica, social, médica, psicológica, psiquiátrica, institucional, discursiva. Por isso, o 'pessoal' é aí fruto de uma fabricação inteiramente histórica" (PELBART, 2013, p. 211). Apesar dessas constatações, nas intermediações entre subjetividade e cultura, emoções atravessam meu corpo e foi com elas que escolhi trabalhar.

Então as transcrevi para o texto escrito e para a performance; realizei uma reelaboração afetiva e do pensamento; promovi uma autoeducação. Marina Abramovic, pioneira na arte da performance, comenta igualmente como superou medos por meio do ato performático: "o que eu estava fazendo em Ritmo 0 – como em todas minhas performances – era atuar estes medos para a audiência: usar esta energia para empurrar meu corpo o mais longe possível. No processo, liberei-me de meus medos" (ABRAMOVIC, 2016, p. 71). Comigo foi assim também. A arte foi facilitadora do processo de desidentificação que busquei.

Com as performances não pretendi uma cisão com as mulheres, mas com a morte nas circunstâncias já descritas. Por isso senti-me fortalecida ao conhecer a vida e os trabalhos das artistas mulheres. São muitas as imagens criadas por estas artistas, que oferecem o potencial de romperem com estereótipos culturais sobre o gênero. Por exemplo, Ana Mendieta (1948-1985) e VALIE EXPORT (1940-) são apenas algumas das que utilizam seus corpos para refletir sobre a vastidão e profundidade que é ser mulher.

Mesmo artistas como Camille Claudel (1864-1943) e Frida Kahlo (1907-1954)[1], para o que foi possível ser feito entre o século 19 e início do século 20, quando não se falava ainda em feminismo, recusaram-se a lidar apenas com a imagem de mulher musa.

Com grande capacidade para retratar emoções, Camille Claudel esculpiu obras que exibiam conteúdos dificilmente expressos na arte de seu tempo, como o abandono ou o corpo na velhice (Delbée, 1988). Por meio da pintura, Frida refletiu sobre a impossibilidade de ter filhos, seus problemas de saúde e afetivos, sua luta contra o colonialismo.

Trazer estas artistas para o debate atual é lembrar das mulheres que não se esquivaram "das dicotomias patriarcais que cindiram conhecimentos públicos e privados, cotidianidade e excepcionalidade, mente e corpo" (FERNÁNDEZ-CAO, 2011, p. 211). Outrossim, lidaram com estas questões por meio da expressão artística.

A pesquisadora Luciana Loponte (2002) averigua de que forma o corpo da mulher tem sido delineado no imaginário da arte ocidental; constata a existência de uma espécie de pedagogia visual que naturaliza e legitima este corpo como objeto de contemplação. Segundo a autora, o corpo e a sexualidade da mulher são postos em discurso, no campo das artes visuais, não por elas mesmas, mas a partir de um determinado modelo do olhar dos homens.

Assim como ocorreu com muitas artistas pesquisadas, recorri à arte para dialogar com o que percebia como imposição social para meu ser: escolhas feitas para mim, não por mim. Apenas no campo da arte encontrei espaço para e-laborações, do verbo laborar, trabalhar esses assuntos. Pude colocar tudo à vista para uma re-leitura, para alcançar novos pontos de vista, reformular o pensamento, minha visão de mundo. O trabalho por meio do simbolismo foi minha contrapartida às causas e efeitos das repetições, a seu caráter destrutivo.

Objetivando igualmente romper com um ciclo de repetições que envolvem o passado (a hierarquia de gênero no campo das artes visuais), as Guerrilla Girls atuam no mesmo sentido das primeiras ativistas feministas da Califórnia. Elas desenvolvem estatísticas sobre a participação da mulher no terreno artístico. Na militância por igualdade

[1] https://www.fridakahlo.org

de gênero, o grupo, formado por antropólogas, sociólogas e artistas, veste máscaras de gorila para privilegiar o debate, independentemente de suas personalidades individuais.

Segundo informações postadas no site oficial das Guerrilla Girls, entre 1985 e o ano 2000, aproximadamente 100 mulheres trabalharam coletiva e anonimamente para questionar a imagem da mulher nas artes visuais. Em suas pesquisas, ainda constatam a recorrente presença de uma hierarquia de gênero. Sobre essa questão, Louise Bourgeois fala da ausência de um papel de artista para a mulher dentro da sociedade, que possa fazer valer essa necessidade vocacional.

BOURGEOIS (2002, p. 47) afirma que "não elegemos nossos papéis – obedecemos à chamada e aceitamos seus termos". Esse ambiente é, no entanto, um local onde estas hierarquias podem ser transgredidas, onde podem ser fomentadas iniciativas que questionem a naturalização entre os gêneros ou a fixação de padrões para o que se compreende por ser mulher. Eu mesma me aproprio deste espaço com esse objetivo. Se não na arte, então, em que lugar?

É importante ressaltar que

> Quando emprego as palavras 'mulher' ou 'feminino' não me refiro evidentemente a nenhum arquétipo, a nenhuma essência imutável; após a maior parte de minhas afirmações cabe subentender: 'no estado atual de educação e dos costumes' (BEAUVOIR, 2016, p. 07).

Rosemary Betterton (2011) vai um pouco além no debate sobre a mulher no campo das artes, sugerindo um desvio do olhar que está sempre direcionado a obras e artistas; que esse olhar possa voltar-se para a maneira como os significados das obras são construídos e para quem. Com isso, estaríamos mais próximos da compreensão inclusive de como os textos de arte são mobilizados e tornados significativos.

A autora defende a legitimação de variadas possibilidades de interpretação dos trabalhos; alerta para a urgência de se pensar sobre "como teorizar os afetos, a identificação e o investimento em imagens feitas por mulheres e outros grupos sociais" (BETTERTON, 2011, p. 20).

Entusiasmada com a possibilidade de visionar partes de um duplo de mim mesma, foi que, além da produção das autoimagens (performances e re-performances), passei a ler sobre mulheres artistas, textos autobiográficos e descrições de seus trabalhos. Com isso quis inclusive desenvolver noções de aproximação e distanciamento entre o que eu estava desenvolvendo com a pesquisa e o trabalho prático das mesmas.

Quis conhecer o percurso de suas vidas, histórias pessoais e principalmente, sua escrita, a maneira como falavam de si mesmas. Busquei seus relatos como forma de sair de mim mesma, como forma de contágio.

Inspirei-me em Lygia Clark, para quem a "obra" tornou-se cada vez "menos importante e o recriar-se através dela" é que passou a ser o essencial (CLARK, 1996, p. 56). Este fator de recriação foi a própria força que atuou sobre meu ser, nos momentos em que concebi as performances, impelindo-me às contravenções necessárias, à libertação de muitos daqueles fantasmas internos (separação entre mães e suas crias).

Segundo TARKOVSKI (1998, p. 49), "é errado dizer que o artista 'procura' o seu tema. Este, na verdade, amadurece dentro dele como um fruto, e começa a exigir uma forma de expressão. É como um parto...". O modo como este parto acontece é de fundamental relevância.

No meu caso, foi necessário um trabalho de aterramento e introspecção, sempre. Performances e re-performances foram realizadas como contra-ritos, como desmanche de aspectos culturais do meu grupo.

Corpostecidos, por exemplo, foi uma performance criada com este propósito. Realizada de maneira ritualística e filmada, foi posteriormente editada para compor uma videoarte. O trabalho foi realizado durante uma residência

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

artística no Peligro – Espaço de arte e ciência (Recife/Brasil)[2] em cujo atelier mantive um baú contendo materiais de trabalho e tecidos. Entre os tecidos haviam camisolas de núpcias minhas, de minha mãe e avó materna, assim como algumas roupinhas de recém nascida.

IMAGEM 01: Corpostecidos. Local: Praia de Boa Viagem, Recife. Foto: Maria Salgueiro.

Anos antes da residência artística, havia pedido a uma amiga artista que fizesse oficinas de arte individuais comigo. Queria costurar aqueles tecidos, recortá-los, transformá-los. As oficinas nunca aconteceram e eu tinha medo de mexer sozinha naquelas vestimentas. Medo de experimentar as linhas desconhecidas de meu próprio corpotecido refletido nelas; e modificá-lo. Por trás do medo, o desejo de encontrar respostas, desejo de claridade para minhas insistentes trevas.

No atelier de artes, vesti as tais camisolas de frente para um espelho. Talvez porque eu buscasse algo através daqueles trajes, pensamentos giraram bagunçados. Dei passos sem direção, até que a confusão foi se organizando na composição de um roteiro para uma performance a ser filmada. Na sequência dos dias, modifiquei o plano de ação em mínimos detalhes.

A primeira parte do ritual performático aconteceu dentro do espaço de arte e ciência onde estava realizando a residência artística. Iniciei já vestida com todas as camisolas sobrepostas. "No ato imanente nós não percebemos limite

[2] Espaço cultural independente, composto por galeria de exposição e ateliês de artistas, que em 2014 estava sendo coordenado pelo fotógrafo Luiz Santos e cujos principais interesses situavam-se entre arte e ciência. No período em que participei do programa de residências artísticas do espaço, aconteceram exposições, debates, cursos, exibição de filmes, outras residências artecientíficas e atividades colaborativas para a inclusão de pessoas de comunidades populares circunvizinhas.

IMAGEM 02: Corpostecidos. Local: Peligro - Espaço de Arte e Ciência, Recife. Foto: Maria Salgueiro.

temporal. Passado, presente e futuro se misturam" (CLARK, 1965, p. 05). À medida em que fui relacionando-me com as camisolas, com os bordados, rendas, sons de minha pele em contato com os tecidos, sons dos mesmos se rasgando, fragilizados, fui também me despindo até a nudez.

Pele, corpocasa descoberto, o ser remanescente. Para George Bataille (2014), a nudez se opõe à vida, ou seja, se abre para a morte/para a união com o Todo Universal. O autor afirma que o desnudamento, em certas sociedades, tem equivalência com o sacrifício. Elaborando sobre a História das Religiões em Mircea Eliade, Rocha Pitta coloca que podemos

> (...) entender a simbólica do sacrifício como um momento de inversão alquímica entre um 'desmembramento' que encontra seu ápice na morte do sacrificado e um 'remembramento' simultâneo, uma subida gloriosa ao sagrado que faz dessa morte uma vitória, uma ressurreição (...) (ROCHA PITTA, 2017, p. 56).

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Para o início dos trabalhos com a performance, eu quis estar entregue, por isso despi- me. Com a chama de uma vela, iluminei o corpo nu, revelando-o. "Às vezes, o fogo é o princípio formal da individualidade" (BACHELARD, 2008A, p. 75) e acena para o desejo de mudar. "Se tudo o que muda lentamente se explica pela vida, tudo o que muda velozmente se explica pelo fogo. O fogo é ultravivo. O fogo é íntimo e universal" (BACHELARD, 2008A, p. 11). Depois de relacionar-me com o fogo, segui até a praia de Boa Viagem para entregar ao mar, como oferenda, os corpostecidos (camisolas) carregados de simbolismo, de energia ancestral. Teriam o mar como derradeira morada.

Exatamente como me movimentaria na beira do mar, deixei em aberto para a livre criação no momento. Em intenção e ato simbólico, comecei a liberar as mulheres da família, a mim mesma e todas aquelas que são parentes no mesmo sentir, de uma cativa mágoa; ferida, no que pode existir de mais íntimo e feminino. Tudo isso significou transgressões ao modelo do que era possível para mim até então: o corpo nu, na arte, no espaço público, o mexer com afetos tão enraizados.

A transgressão difere da morte. Não busquei suprimir os interditos como um todo, social, cultural ou familiares. Problematizei suas noções de verdade, entrelaçamentos e efeitos no que diz respeito à educação social/coletiva para a mulher, dentro da minha experiência subjetiva.

Na praia, proferi preces, dancei com os tecidos, mergulhei-os na água, retirei-os de lá. Concebi um percurso irregular na quebrada das ondas. Como rito de separação de uma situação anterior, há ritos de 'purificação' onde a pessoa se lava. De modo semelhante, "Gilbert Durand diz que 'toda transcendência se acompanha de métodos de distinção e de purificação" (ROCHA PITTA, 2017, p. 31). Transcendência: elevar-se sobre, ir além dos limites de...

A performance Corpostecidos aconteceu numa noite de agosto. Na segunda parte do ato, transcorrida na praia de Boa Viagem, ventava. Não senti frio. Feito imagem de um poema vivo, senti desespero quando duas das camisolas desapareceram da minha vista, levadas pela correnteza do mar, para não mais retornarem. Senti-me atordoada. Silenciei interiormente.

Na obscuridade, o ouvido pode mais que os olhos. "O ouvido é assim o sentido da noite" (DURAND, 2012, p. 92). Alardava o agitado barulho das ondas quando tentei, sem sucesso, reencontrar os tecidos dentro d'água. Desde o início, pretendia entregá-los ao mar, pois

> (...) para que algo verdadeiramente novo possa começar, é necessário que os resíduos e as ruínas do velho ciclo estejam completamente liquidados. Por outras palavras, se se deseja obter um começo absoluto, o fim de um Mundo deve ser radical (ELIADE, 2000, p. 49).

No entanto, um imprevisto desejo de controle emergiu como reação da minha parte, tentando reencontrar os tecidos. Mas ali mesmo ficou claro que não seria exatamente meu o domínio durante as ações. Estava também aberta ao inesperado, ao descontrole.

Ao mesmo tempo, não posso ignorar que "o primordial e supremo engolidor é, sem dúvida, o mar (...) É o abyssus feminizado e o materno que para numerosas culturas é o arquétipo da descida e do retorno às fontes originais da felicidade" (DURAND, 2012, p. 225). Ah..."retorno às fontes originais da felicidade"... Que o mencionado rito tivesse efeito apotropaico, de desidentificação com a tristeza.

O assunto não se esvaziou imediatamente a partir da ação, como imaginei que fosse acontecer. No dia seguinte, senti calafrios, dores em todo o corpo, não saí da cama. Imaginei as camisolas imersas no mar noturno, abandonadas. Sofri ao refletir sobre minha dificuldade em lidar com a herança materna. "O que acontece conosco quando, desintoxicados, descobrimos o que somos?" (BATAILLE, 1992, p. 06). Estava eu também desamparando o legado familiar?

A escrita favoreceu uma reflexão mais limpa emocionalmente, ajudou a elaborar os processos vividos. A linguagem "(...) gera o fenômeno da autoconsciência como a experiência mais íntima do ser humano" (MATURANA; VARELA, 2001, p. 256). Não abandonei minha história, é

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

que é difícil mesmo desfazer-se de afetos com os quais se convive por tanto tempo, mesmo afetos tristes como estes.

Conforme mencionado, durante a pesquisa, realizei também re-performances. Trabalhando fenomenologicamente, contemplei e imergi nos trabalhos[3] compostos por Yoko Ono, VALIE EXPORT, Marina Abramovic, Ana Mendieta, Lygia Clark, Joseph Beuys e Ben Patterson.

Paralelamente ao estudo das performances feitas pelos mencionados artistas, mantive a atenção voltada para a precariedade de informações sobre a existência, em minha genealogia materna, de uma antecessora da ordem das avós, desaparecida desde a segunda metade do século 19. À procura de seus vestígios, realizei buscas em cartórios, cemitérios, igrejas e nos arquivos da prefeitura do Recife. Nenhum documento foi encontrado.

A informação que consegui levantar com a pessoa mais idosa da família foi de que Adele Plessman engravidou entre 12/13 anos de idade de um homem muito mais velho do que ela, o qual tomou-lhe a criança (registrando-a em nome de outra mulher como mãe). Adele foi proibida até de ver sua filha. Repetições dessa natureza, em que mães foram separadas de suas crias alcançam a contemporaneidade entre as mulheres da minha família.

Observei a existência de um vazio de informações em ambas as situações: tanto na intimidade das fontes de pesquisa familiares, como no levantamento das informações acerca das performances que escolhi refazer. Muitas vezes encontrei apenas fotografias dos trabalhos realizados por Yoko Ono e VALIE EXPORT, por exemplo. Esse vazio de informações funcionou como estímulo à minha criação.

Como estou fazendo nova leitura, reescrevendo a história das mulheres da minha família e inventando para mim um modo de vida que presumivelmente não existiu para elas, refleti que poderia, da mesma maneira, re-performar as referidas ações, criadas por Yoko Ono e VALIE EXPORT, sem necessariamente preocupar-me em reproduzi-las exatamente. Considerei importante frisar o desaparecimento de uma mulher. Por meio da arte, quis afirmar uma voz feminina como contraponto a este desaparecimento; se a voz de Adele Plessman esteve ausente, dispus a minha para ser utilizada através das ações performáticas. Quis utilizar a voz (vigorosa) de mulheres artistas, para dar voz a mulheres onde esta força esteve ausente.

Refiro-me à ausência de oportunidade/condição de elaboração afetiva. Voz não através da palavra, mas por meio do gesto artístico. Coloquei-me como intermediadora dessa tradução que ocorreu por meio da re-performance. Imbuída desse desejo, *Cut Piece*[4] foi minha primeira re-performance. Antes de fazê-la, cheguei a pensar que não teria a potência do gesto realizado por Yoko Ono em 1964. Apenas ao deparar-me diante dos indivíduos que a realizaram comigo, cortando partes do vestido, pude constatar que a ação nasce do instante presente, mesmo sendo paradoxalmente uma forma de repetição.

Fazer Cut Piece em sala de aula[5] foi para mim surpreendente, além de ter sido também um ato inaugural. Levantou muitos debates, inclusive sobre feminismo. Um dos rapazes da turma vendou meus olhos durante a ação, e isso gerou intensa reação por parte das mulheres presentes. Expressando raiva, retiraram rapidamente a faixa que foi colocada sobre minha cabeça e olhos. Usaram-na para criar adereços, laços e flores nos trapos que restavam da minha vestimenta e beijaram-me a face.

[3] No presente texto apenas abordarei a performance Cut Piece, da Yoko Ono.

[4] Performance realizada pela primeira vez por Yoko Ono em 1964. A artista ofereceu uma tesoura para que o público de um teatro no Japão, em cujo palco ela estava sentada, cortasse partes do seu vestido.

[5] Disciplina: Arte Contemporânea. Curso Design (UFPE), 2016.2. Professor: Gentil Porto Filho.

IMAGEM 03: Cut Piece. Local: UFPE. Foto: Luciene Torres.

No site do Museu de Arte Moderna de Nova York (MOMA), consta uma página sobre Cut Piece, com informações e um áudio de Yoko Ono, comentando seus insights sobre o trabalho. A artista afirma entrar num transe sempre que faz esta ação, e que por isso não sente tanto medo. No referido áudio, Yoko Ono comenta que existem muitas camadas de significação para essa performance.

Uma delas é que, com o ato, estava dizendo aos participantes: "hei, vocês estão fazendo isso com as mulheres. (...) quando alguém está cortando você, geometricamente é uma linha. Mas nossos corpos são curvos. Estão tentando cortar curvas com uma linha, o que é muito estranho. É o que fazem na vida" (ONO, mp3, s. d.). Com esta ação, Yoko Ono pretendia que as mulheres notassem que estão todas inseridas nesse tipo de comportamento ou hábito, mas que não é preciso lutar, que podem "deixar ser". Ela diz que, ao não lutar, a mulher mostra que existe um mundo inteiro que pode ser pacífico.

Yoko Ono modificou suas performances ao refazê-las, e na década de 1960 elaborou textos com instruções para a releitura de suas ações. Segundo Concannon (2008), a artista definiu sua primeira realização de *Cut Piece* como uma forma de comprometimento à vida de artista, assim como um desapego ao ego artístico. Este último no sentido de não ser ela, enquanto artista, a definir a completude do trabalho, mas de colocar-se numa posição de disponibilidade para o mesmo e para o público.

Em junho de 2017, refiz novamente *Cut Piece* como parte do *Dark Show 07*: uma faísca das trevas do séc. XXI, evento idealizado e organizado por Gentil Porto Filho[6]. O *Dark Show* vem acontecendo desde 2016, sempre às sextas-feiras, à meia noite, em lugares variados do centro do Recife. O evento é um mix de performance, intervenção artística e atuação urbana. Na primeira edição de 2017, da qual participei, o *Dark Show* aconteceu na esquina da Rua Imperatriz com a Rua Bulhões Marques (Recife).

Neste evento, *Cut Piece* fez parte da re-performance de *Seven easy pieces* (Marina Abramovic), que refiz juntamente a *Touch Cinema* (VALIE EXPORT), *Caminhando* (Lygia Clark), *Lightning* (Yoko Ono), *Body Tracks* (Ana Mendieta), *Shaving* (Joseph Beuys) e *Paper Music* (Ben Patterson).

[6] Artista e professor da UFPE.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

IMAGENS 04, 05, 06: Cut Piece. Local: Centro do Recife, Dark Show. Fotos: Transeuntes.

Esta re-performance de *Cut Piece* (2017) me trouxe o sentimento de que não estava mais problematizando meu ser, mas afirmando algo sobre a mulher. De acordo com Concannon, a partitura criada por Yoko Ono para *Cut Piece* aparece, juntamente a diversos outros trabalhos, num documento de janeiro de 1966, chamado *Streap Tease Show*. Interessante notar na citação abaixo que suas intenções não eram simplesmente assegurar a existência/manutenção da obra ao longo dos anos, mas que ela fizesse sempre a diferença no tempo presente. Yoko Ono

> (...) desde o começo compreendeu que em cada um desses tempos presentes o trabalho poderia ser transformado – não a partir de nenhum original autêntico, mas a partir de uma ideia em direção a uma experiência – cada uma sendo distinta das outras (CONCANNON, 2008, p. 83)102.

Cada experiência de *Cut Piece* é distinta das outras não apenas para as propositoras, mas principalmente em relação aos participantes, mostrando sempre, porém, conforme relato de Yoko Ono, a relação cultural com o corpo da mulher.

> (...) Marina Abramovic essencialmente repetiu esta ideia na sua performance Rhythm 0, dez anos depois, onde sentou atrás de uma mesa posta com uma variedade de 74 objetos incluindo tesouras, uma arma, um bisturi, uma rosa e um chicote convidando a audiência a usá-los como desejassem (MIALONDONBLOG, 2016).

Desde então Marina Abramovic tem estado na vanguarda da arte da performance, reivindicando o título de pioneira. A artista argumenta, em palestra oferecida no James T. Demetrion Lectures (Smithsonian's Hirshhorn Museum and Sculpture Garden), que a performance é uma arte imaterial, pois constrói algo que não pode ser pendurado numa parede, ou tocado, como outros objetos, mas que se pode sentir. "Em performance tudo é real. A situação é real, o sangue é real, a vida é real" (ABRAMOVIC, 2011). De minha parte, a arte foi facilitadora do processo de desidentificação que busquei. Na pesquisa do Mestrado realizei diversas outras performances, não apenas *Cut Piece* e *Corpostecidos*. O conjunto reunido dos trabalhos realizados contribuiu para a in-corporação de íntimas contradições. Pude me ver como uma mulher autônoma e ao mesmo tempo criadora. Realizar as performances juntamente ao estudo teórico funcionou como uma forma de resistência contra a morte do laço afetivo entre mães e suas crias/criatividade. Resultaram ao mesmo tempo na morte de um jeito de ser que existia antes em mim que negava qualquer espécie de criação. Com isso, minimamente modifiquei o legado familiar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVIC, Marina. Walk through walls. Marina Abramovic. A memoir. New York: Crown Publishing Group, 2016.

_____. Palestra no James T. Demetrion Lectures, at the Smithsonian's Hirshhorn Museum and Sculpture Garden. Washington (DC), 2011. Disponível em: https://youtu.be/Abk44swuaro. Acesso em: 03/02/2016.

BACHELARD, Gaston. A psicanálise do fogo, 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, Selo Martins, 2008A.

BATAILLE, Georges. A experiência interior. São Paulo: Editora Ática S.A, 1992.

_____. O Erotismo. Tradução: Fernando Scheibe. 1a Ed.; 1a Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo, Vol. 1. Fatos e mitos. Tradução Sérgio Milliet. – 3ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BETTERTON, Rosemary. Olhar feminista: olhar o feminismo. In: Gênero, cultura visual e performance. Antologia crítica. Org. Ana Gabriela Macedo e Francesca Rayner. Universidade do Minho. Famalicão: Edições Húmus, 2011.

BOURGEOIS, Louise. Destrucción del padre/reconstrucción del padre. Traducción Rafael Jackson y Pedro Navarro. Madrid: Editorial Sintesis S.A., 2002.

CANÇADO, Maura Lopes. Hospício é Deus: Diário I. 5ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CLARK, Lygia. Arte, Religiosidade, Espaço-Tempo. 1965. Disponível em: Associação O mundo de Lygia Clark. http://www.lygiaclark.org.br/defaultpt.asp. Acesso em: 12/05/2016.

CLARK, Lygia. OITICIA, Hélio. Cartas 1964-1974. Organização: Luciano Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

CONCANNON, K. Yoko Ono's Cut Piece: from text to performance and back again. In: Journal of Performance and Art. PAJ 90, Volume 30, Number 3, p. 86-93, September 2008. Disponível em: http://muse.jhu.edu/ article/244759). Acesso em 20/03/2016.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. Tradução Hélder Godinho. 4a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. Aspectos do mito. Trad. Manuela Torres. Lisboa: Edições 70 Lda., 2000.

FERNÁNDEZ-CAO, Marian López. VALENCIA, Antonia Fernández. Coordenadoras. Contar con el cuerpo: construcciones de la identidad femenina. 1a Edição, Madrid: Editorial Fundamentos, 2011.

_____. Creación y possibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social. Marian López Fdz. Cao (Coordinadora). Madrid: Editorial Fundamentos, 2006.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidade, Artes Visuais e Poder. Pedagogias visuais do feminino. Revista Estudos Feministas, vol. 10, n. 2, Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S0104 026X2002000200002&lng=pt&nrm=iso &userID=-2. Acesso em: 06/09/2015.

MATURANA, Humberto R., VARELA, Francisco J., A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MIALONDONBLOG. Reviews of the latest exhibitions of moving image arts in London, 2016. Disponível em: https:// mialondonblog.wordpress.com/2016/09/20/grandmother-of-performance- art-yoko-ono-or-marina- abramovic/. Acesso em setembro 2017.

MORIN, Edgar. Meus demônios. Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 1997.

ONO, Yoko. Moma Learning. Cut Piece, mp3 audio by YOKO ONO. Disponível em: https://www.moma.org/momaorg/ shared/audio_le/audio_le/7331/eng_606.mp3. Acesso em 29/03/2017.

PELBART, Peter Pál. O avesso do niilismo. Cartografias do esgotamento. Traduzido por John Laudengerger. Edição bilíngüe português/inglês. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

ROCHA PITTA, Danielle Perin. Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand. 2a ed. – Curitiba: CRV, 2017.

TARKOVSKI, A. Esculpir o tempo. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 2a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

ÍNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

CUERPO Y TRAZO. EL RASTRO DEL MOVIMIENTO.

Nuria López Pérez

Universidad de Jaén

Inmersos en plena sociedad de la comunicación, en medio de toda esta red de relaciones electrónicas, la persona sigue teniendo dificultades para expresarse, para mirar hacia adentro y sentir sus emociones y compartirlas con su entorno. En este sentido, el verbo puede ayudarnos poco, se hace, pues, imprescindible abrir puertas a las posibilidades personales de comunicación. Ensimismados en la rutina diaria, la comunicación se convierte en una auténtica proeza para muchas personas en el ámbito escolar, laboral e incluso de ocio. Buscar, por tanto, modos de favorecer estas formas innatas de comunicación (Callejón, 2014), así como disfrutar plenamente de la experiencia de flujo que la actividad artística y creativa proporciona es el punto de partida de nuestro trabajo.

Tratamos, por tanto, de buscar espacios que faciliten la comunicación a través de la expresión del temperamento. Comenzando por el reconocimiento del propio cuerpo y por el desarrollo de los sentidos, en particular el tacto. Partimos de la idea de que nuestro cuerpo es nuestra principal herramienta de comunicación, por lo que es imprescindible establecer una buena relación con el, conocerlo, comprenderlo y respetarlo, investigar sus códigos para descifrar sus mensajes. El cuerpo nos habla cuando siente frío, calor, se estremece por miedo o por placer, se emociona,…, esta comunicación con nuestro cuerpo, si no la desarrollamos para llegar a entender sus mensajes, puede llevarnos a confusión, malas interpretaciones e incluso a enfermar.

En nuestra propuesta, recuperamos la idea de espacio protegido de Stern y buscamos, a través del trazo de gran amplitud, la implicación desde la acción física del movimiento, la comunicación con uno mismo y con quienes le rodean. Para ello realizamos un trabajo previo de atención, reconocimiento y movilidad corporal para, a continuación, ir haciendo una aproximación a los materiales que emplearemos para trazar, al soporte sobre el que lo haremos y a la música que nos permitirá ir analizando las cualidades del sonido y su representación gráfica, para familiarizarnos con ella y perder el miedo a la superficie en blanco.

Para que se produzca la implicación corporal recurrimos a un trabajo en gran formato, en el que la acción del cuerpo y el desplazamiento a lo largo del soporte

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

permite, además, la toma de conciencia del espacio en toda su dimensión (el espacio propio, el compartido con el otro y con los otros), nos permite volcar la expresión del temperamento sobre un soporte a través del trazo. “Para que se de todo esto el taller ha de vivirse como un lugar seguro, un nido de protección, para establecer lazos y vínculos de seguridad”. (Stern, 2013. Citado por García, C.).

Cuando el trabajo lo realizamos en soledad, el trazo nos devuelve la imagen de nuestro impulso estableciéndose una comunicación que involucra directamente al tacto, hay un reconocimiento directo entre quien traza y su trazo y este perdura en el tiempo al ser registrado; genera un diálogo que permite convertirlo en descarga directa de la emoción (es la conclusión, la síntesis de todo el movimiento realizado desde el fondo de nuestro ser hasta el soporte); cuando es un ejercicio compartido, la comunicación es doble (con uno mismo y con quien comparte la experiencia). Si llega a convertirse en juego aparece, además, una complicidad propia de cualquier ámbito lúdico en el que permanecemos inmersos sin preocuparnos por la técnica o por si algo es correcto o no. Lo importante en todo momento es disfrutar de la experiencia.

Hasta ahora, hemos desarrollado estos talleres de trazo y movimiento en Jaén (España), en el contexto de cursos intensivos de 12 horas destinados a grupos de danza (adultos) para formación en ritmo y composición, así como herramienta para perder el miedo a dibujar, en el marco de talleres de dibujo de 40 horas de duración, ambos en el ámbito privado. Actualmente preparamos proyectos de actuación a través de talleres intensivos para estudiantes universitarios de didáctica (especialmente de primaria) y para maestros y profesores, a través los centros de formación de profesores que existen en Andalucía.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

2. DESARROLLO

Nuestra exposición consiste en una propuesta de taller de trazo desde el movimiento que está abierto a cualquier persona interesada en desafiar a la estructura cimentada sobre los procesos racionales para abrirse a los sentidos y dejarse llevar por el movimiento libre del cuerpo. El será quien explore el espacio y sus límites y las relaciones que establece con éste y con el resto de participantes. Supone un importante trabajo de escucha que en cada caso presenta su peculiaridades pero en el que partimos de dos premisas: atención inicial sobre el cuerpo, centrándonos a continuación en el oído hasta que lo percibido a través de él, produce la acción desde el centro hasta los miembros, volcándola sobre la superficie sobre la que trazamos.

Partimos siempre de la creación de un **espacio seguro**. Todo en el lugar donde desarrollamos la acción está bien, no hay crítica ni análisis del producto, ya que este no existe, solo importa la experiencia. El Arte, más allá de su apariencia permite la experiencia, esa forma de comprensión que proporciona las claves para interpretar y dotar de significado la realidad, afectando a la totalidad del ser (Dewey, 1934).

Estos talleres se pueden realizar con cualquier técnica de expresión plástica, aunque no todas favorecen las mismas sensaciones, ya que cada medio, trabajado de esta forma, aporta diferentes cualidades, velocidades y relaciones con la superficie sobre la que trabajamos. Cada material (liberado del color) nos transmite y nos permite transmitir diferentes emociones y con distinta intensidad.

Las primeras experiencias que llevamos a cabo, pusieron de relieve que la acometida del trabajo sobre el papel es dura al principio (más aún cuando trabajamos superficies tan grandes), impone demasiado respeto; para evitar esta distancia realizamos un acercamiento progresivo al gran formato, comenzando a trabajar con piezas de menor tamaño, hasta llegar, poco a poco, al trabajo sobre superficie continua que nos permitirá implicar a todo el cuerpo, lo que facilitará el abandono de éste sobre el papel. El color tostado se ha ido imponiendo en los talleres por la misma razón: facilita también la aproximación a la superficie de trabajo, siendo algo más amable y cálido que el blanco.

UN CASO CONCRETO

El taller que hoy exponemos aquí, se realizó en Jaén, enmarcado dentro de un curso titulado "ritmo y composición" dirigido a alumnas de una escuela privada de danza (Alika), en el que se realiza un trabajo expresivo con especial incidencia en el elemento Tierra. Se llevó a cabo con herramientas de dibujo para técnicas secas, principalmente porque es mucho más sencillo para quienes no tienen experiencia con otro tipo de herramientas para técnicas húmedas, lo que supone un límite añadido a nuestra acción. Las técnicas secas, aunque nunca las hayamos empleado son más directas y nos permiten pasar de la herramienta a la propia mano con suma facilidad. Del mismo modo trabajamos descalzas, manos y pies nos facilitan una conexión con el tacto más directa, así como el movimiento, el esfuerzo corporal y el registro en la memoria del mismo, nos permiten desarrollar también este sentido (Nicolaides, 1969) a un nivel mucho menos evidente pero más profundo.

El grupo con el que trabajamos está compuesto por 12 alumnas. Comenzamos con 5 minutos de meditación, seguido de un trabajo para desarrollar la confianza en el grupo (este punto es importante, ya que el ejercicio es grupal y la complicidad favorecerá la desinhibición). A continuación dirigimos la atención sobre el sentido del tacto y comenzamos con los primeros ejercicios de trazo, que se planifica en tres niveles para hacer una aproximación pausada al medio, sus herramientas y soporte, para evitar, en la medida de lo posible, las reticencias o posibles bloqueos (el formato y ámbito de trabajo también va aumentando en cada ejercicio):

Ejercicio 1. Escucha y toma de contacto con el soporte y las herramientas de dibujo a emplear,

Ejercicio 2. Escritura de la música (Piyasena y Philp, 2015), en el que diferencian matices en la calidades de la música mientras las participantes van avanzando a lo largo del papel, una a continuación de otra, mientras traducen a trazos sobre el papel horizontal que recorre las dos paredes de espejos, estas calidades y matices.

Ejercicio 3. Interpretación y expresión libre sobre papeles de gran formato (al menos que cubra los posibles movimientos del cuerpo con sus brazos y piernas extendidos); sobre esta superficie intentamos volcar la energía resultante del movimiento del cuerpo agitado por la música.

2.1. Escuchar y representar

Cubrimos la superficie con papel Kraft, dispuesto horizontalmente a lo largo de las paredes del aula, todos los metros que éstas nos permitan, a unos 2 m de altura el borde superior del mismo. Como hemos señalado más arriba, escogemos intencionadamente el papel kraft, con preferencia sobre el papel blanco continuo por dos razones, la primera es porque el color tostado es más amable que el blanco, lo que inquieta menos a las participantes y la segunda es el hecho de que, en el caso de este taller en concreto el tema base de todos los ejercicios del fin de semana es la tierra, por lo que me permite mantener una mayor coherencia con el ámbito en que el grupo está inmerso.

A continuación, se muestran los materiales con los que vamos a trabajar, que en este caso se trata de carbón, barras conté y pasteles, todos muy básicos y de fácil aplicación, para que no se vean obligadas a emplear

ninguna herramienta que les imponga el más mínimo respeto o miedo y, por otro lado, vinculados directamente a la tierra. Se les explica como pueden emplearse de punta o de canto, así como diferentes intensidades de presión y direcciones de trazado. Para finalizar, se les deja también disponibles, en un segundo plano, rotuladores de alcohol de punta de fieltro, por si alguna de las participantes se siente más cómoda sin mancharse los dedos (en este caso nadie los empleó; la experiencia del tacto habría sido mucho más pobre).

Una vez algo más familiarizadas con las herramientas que vamos a emplear, escuchamos atentamente la música seleccionada para el ejercicio lejos del papel. Cuando ésta termina nos ponemos ante la banda de papel horizontal, cada una en un espacio del mismo destinado a su trazado; comienza de nuevo la música e intentamos, sin movernos cada una de nuestro espacio de trabajo, reflejar con trazos las calidades de los sonidos; graves, agudos, cálidos, fríos, suaves, afilados…. Para este ejercicio seleccionamos una composición musical que muy sencilla y con elementos lo suficientemente repetitivos como para que puedan hacerse a ellos rápidamente y los interioricen.

Figura 1. Escuchar y representar

Este ejercicio nos sirve para acortar distancias con el soporte y las herramientas, pues es bastante mecánico y les permite sentirse cómodas fácilmente.

2.2. Escribiendo la Música

Este segundo ejercicio parte de una actitud relajada ante el papel, están cómodas en el espacio y con las herramientas; el trazo empieza fácilmente, se trata de dejarse llevar por la música.

Después de una escucha atenta previa del tema seleccionado, empezamos (por común acuerdo) desde el extremo izquierdo del papel a dibujar la música, cada una se centra en lo que despierta su interés (melodía, ritmo,...) y va avanzando con la música desplazándose a lo largo del recorrido del papel. Vamos una a continuación de otra volviendo a empezar tantas veces como sea necesario, como una cadena que avanza continuamente hasta que la música termina.

Este ejercicio, que incorpora un recorrido gráfico a través de las paredes del aula implicando a todo el cuerpo ya les supone una conexión interesante cuerpo-trazo-espacio, soltando los brazos libremente sobre el papel. Muchas de ellas ya expresan al terminar de realizarlo la sensación de comunicación y liberación que sienten tras el ejercicio. Se convierte en una pequeña danza, que se inicia con trazos más cortos para ir poco a poco ampliando el movimiento y, como consecuencia, el trazo que nuestras manos describen desde el extremo del brazo, trabajando con una o dos manos indistintamente y sintiendo el empuje que experimenta el cuerpo cuando introducimos las dos manos simultáneamente al realizar el ejercicio invitándonos a un movimiento amplio y acompasado.

Verdaderamente supone un ejercicio muy placentero y, aunque pautado, ya deja ver como empieza a empujar, para abrirse paso, nuestra lado más instintivo, Resulta bastante liberador, aunque el control aún prevalece sobre la fuerza emocional.

Al terminar el ejercicio, hacemos un descanso mientras se prepara la sala con los papeles verticales para el ejercicio siguiente. La sensación de las participantes es de entusiasmo y liberación y, sobretodo de comunicación.

Fig 2. Escribiendo la música

Fig 3. Trazado libre desde el cuerpo

2.3. Trazado libre desde el cuerpo

Colocamos el papel kraft en las paredes; al menos tantas piezas de papel como personas participantes, de modo que abarquen nuestra altura con los brazos estirados. Una vez explicado el ejercicio, las herramientas de que disponemos y escuchada la música, iniciamos el ejercicio; nuestro trabajo de iniciar el avance hacia el papel y nuestro primer contacto con el les muestra a ellas un camino absolutamente abierto. Inicialmente la acción es motivada por la música (oído), luego participan más sentidos (el tacto cobra un protagonismo indiscutible) y las emociones se involucran en todo el proceso.

El trazo fluye con naturalidad y el movimiento se desarrolla por todo el aula provocando intervenciones por diferentes papeles, con frecuencia se irrumpe en el trazo de las compañeras de manera generalizada, las emociones

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

y sensaciones se comparten así como una extensión del movimiento del cuerpo. Se manifiesta nuestro cuerpo libre del control de la mente en el papel y en el ambiente. Nos proporciona una perspectiva diferente de nosotras mismas.

Cerramos la serie con un último ejercicio de vuelta a la conciencia del cuerpo, recuperando el control. Sobre los mismos papeles que hemos garabateado comenzamos desde el trazo al movimiento corporal, recuperamos la conciencia de los músculos que han participado en todo el proceso, ahora los sentimos, sentimos los dedos, las manos los brazos y enraizamos con el cuerpo.

3. REFLEXIONES

> *"Aunque la acepción más común de movimiento hace referencia a una cuestión física, a una determinada cualidad de la materia, en el arte se ha venido considerando como la manifestación física de un estado anímico en acción, como movimiento de los afectos y voluntades que se expresan a través de las formas plásticas o de acción del cuerpo humano. El movimiento también se ha considerado desde la posibilidad de liberar el orden subjetivo del individuo. Cabezas, 2003 [1995], P: 312.*

Desde la primera experiencia con el trazo en el espacio se aprecian momentos de mucha emoción y disfrute; es evidente la pérdida del control, dejándose llevar por el trazo y la música. Pero además, tras las entrevistas realizadas, reflexionando con las participantes; la mayoría siente la atracción del papel, sienten la necesidad de tocarlo, estableciéndose un diálogo con el mismo. Dejaremos testimonio de los comentarios registrados por las participantes en este taller para que podamos hacernos una idea de cómo viven la experiencia:

"Siento una lucha con el papel, que por un lado me inspira mucho respeto y por otro una fuerte atracción, a la vez tomo conciencia de la FUERZA, que contengo en mis manos, que se traduce en el impulso como herramienta. El carbón me lleva a realizar movimientos muy directos y con fuerza, cuando trabajo con las manos directamente, es más SUAVE, como una caricia que facilita el acercamiento y despierta afecto".

"Siento necesidad de trabajar con los pies. En cuanto a las manos, interiorizo el tacto con distintas partes de ellas diferenciando palma, dorso y contacto con la piel".

"La pared, me invita a la COMUNICACIÓN con lo dibujado; necesidad de comunicación conmigo y con lo trazado.

Otras emociones o sensaciones afloran: "sensualidad, apoyo, necesidad de borrar/romper la dureza de los trazos, transformación"

"He sentido una alegría profunda y necesitaba compartirla con las compañeras que tenía más cerca, con todo el mundo. No me sentía así desde que era niña. Feliz. Al enfrentarme al ejercicio lo primero que sentí fue incertidumbre e inseguridad, pues quería hacerlo lo mejor posible y no sabía si había interpretado bien tus palabras... dejarse llevar, en este mundo tan medido y controlado... Dejarse llevar. Al coger las barras mis manos sudaban de ansiedad; pero una vez que empezó la melodía recordé lo que siento cuando escucho la música que me gusta y dejé que mi mano y mi brazo fueran la extensión de mi sentir. Energía, movimiento sin autocrítica, sin jueces, sin prejuicios. Sentía que podía respirar mejor. Liberación. Cuando vi el estado de mis compañeras igual al mío entendí el aquelarre de emociones que allí sucedía. Éramos brujas haciendo el maravilloso conjuro de la expresión sin freno."

"Para mi, el tiempo se ha parado, me he sentido en todo momento conectada y centrada, ha sido como un momento de conexión conmigo misma. El tiempo se ha parado".

"Me costaba conectar, había momentos en que si conseguía entrar en la experiencia, pero creo que estaba pendiente de las demás, de lo que hacían a ver si me servían de referencia… Creo que soy muy torpe con el dibujo y la pintura, desde pequeña; pero bueno, había momentos en los que me sentí muy a gusto, aunque en seguida me salía, me costó mucho trabajo dejarme llevar. Creo que sola me hubiera sido más fácil conectar con el ejercicio".

"Yo al principio tenía ese temor, se me da muy mal dibujar, pero al saber que no había nada que dibujar ni nada que esperar entré con facilidad, la música me ayudó mucho, me sentí muy a gusto, seguí las pautas que nos diste y me sentía muy integrada, me salía del ejercicio y me apetecía volver a entrar y hacer cosas con las demás. Yo me vi dibujando instrumentos africanos mientras escuchábamos esa música tribal, luego seguí haciendo trazos, había momentos en que todo eran espirales y círculos, tiene que tener algún sentido."

"Impone enfrentarte a algo vacío ,a lo desconocido...y como la experiencia de poder lanzarte es un gran paso hacia la recuperación de algo muy primitivo y muy liberador ya que se parte de un trabajo muy virgen sin condiciones y eso ya es liberador en si mismo y muy gratificante. La necesidad de querer trazar sin parar también me parece interesante...las ganas de soltar...de registrar de dejar tu huella…. A mi sobre todo me ha llevado a un viaje hacia el pasado. Lo vivo como un retorno...a encontrar algo perdido, a recuperar un nuevo lenguaje para poder comunicarme conmigo y también dejando mi huella, mi historia, poder comunicarla a los demás...

"Cuando trazo siento que me transformo en otra persona, que soy capaz de llevar al máximo mis capacidades físicas., lo vivo con mucha fuerza y cada vez que trazo me invade la satisfacción de la acción, me siento muy viva y fresca, espontánea y un espacio muy propio con la libertad de hacer por puro placer".

En definitiva, la experiencia ha supuesto, en la mayoría de los casos un encuentro con cada una de nosotras, pero a la vez se ha convertido en un espacio de comunicación e intercambio en el que expresar y tomar conciencia tanto del cuerpo, como de las personas que tenemos al lado y del propio espacio, brindando la oportunidad de jugar, descubrir y descubrirnos. En definitiva, la experiencia artística debe ser un espacio especial para ir al encuentro, para entrar en relación con lo que tenemos delante, con lo que nos rodea; que nos permite descubrir y observar al desarrollar nuestra percepción, a relacionar y comprender, a compartir y expresar con el lenguaje puro que parte del cuerpo (Saldanha y Carvalho, 2018).

4. CONCLUSIONES

Esta serie de ejercicios descritos, surge de la necesidad de perder el miedo al dibujo de una alumna que participaba en uno de nuestros talleres permanentes de dibujo; profesora de danza, movimiento orgánico y bailarina. Se plantea como un trabajo de desbloqueo y disfrute, recuperando la idea de juego. Esto no es nada nuevo; sabemos que no hay niño que no dibuje o más bien, que no sienta el instinto de dibujar apasionadamente, que no disfrute de sus garabateos, bien arañando una superficie, bien restregando sus dedos o trazando con cualquier herramienta que se lo permita; ya sea sobre una pared, un papel, un mueble o cualquier soporte que se preste a ello, disfrutando intensamente de la experiencia, convirtiéndose ésta en una expresión de su carácter y de sus intereses. No pueden resistirse a este impulso creador, lúdico y absolutamente experimental. Son muchos los autores que han tratado el tema, Lowenfeld (1947), Freinet (1968), Goodnow (1983), Jenny (2013), entre otros.

Figuras 3 y 4. Trazado libre desde el cuerpo.

En este trabajo volvemos a esa actitud del niño; una vez que comienza el movimiento las participantes se van adueñando del espacio y del papel para trazar libremente (trazar, apoyarse, restregarse con las manos o con el cuerpo).

El resultado es una intensa experiencia de expresión y liberación a través del trazo, que además, como hemos podido comprobar favorece el desarrollo de capacidades como:

Perder el miedo a expresar.

Libertad de trazo y movimiento

Conciencia del cuerpo y el espacio

Capacidad de juego y comunicación

> *"El término educación creadora es una fórmula que Stern creó hace cuarenta años para trazar una distinción entre el juego de pintar y la educación artística. Según él, la educación artística destruye toda posibilidad de jugar. Se utiliza el orgullo de los niños y niñas exponiendo sus obras, exhibiendo su trabajo. Para Stern, esto es un insulto al arte y un peligro para el niño, que ve deteriorado su juego y tarda meses en recuperar la espontaneidad. Frente a esto, Le Closlieu permite la recuperación del juego de pintar". Stern, 2013, citado por García, C. en Diagonal*

REFERENCIAS

Cabezas, L. (2003). El andamiaje de la representación. En J. J. Gómez Molina (coord.). Las lecciones del dibujo. Pp. 217-336. Madrid: Cátedra.

Dewey, J. (2008) [1934] El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.

Freinet, C. (1984) [1968]. Los métodos naturales. 2. El aprendizaje del dibujo. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.

Goodnow, J. (1983) El dibujo infantil. Madrid: Ediciones Morata.

Jenny, P. (2013) La mirada creativa. Barcelona: Gustavo Gili.

Nicolaides, K. (1969). The natural way to draw. Boston: Houghton Mifflin Company.

Piyasena, S. y Philp, B. (2015) Explorar el dibujo. Barcelona: Gustavo Gili.

Saldanha, Â. & Carvalho, E. (2018). Práticas educativas inclusivas no ensino artístico a distância. Tercio Creciente, 13, págs. 155-172. https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n13.11

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Stern, A (2013) Citado por García, C. en Otra mirada hacia el dibujo como expresión de una necesidad. Diagonal.

DA IMPORTÂNCIA DO COTIDIANO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DOS DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM O ENSINO DE ARTE E A CULTURA VISUAL

Juzelia de Moraes Silveira

UERGS

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

RESUMO

Proponho nesta escrita algumas reflexões sobre como se faz cada vez mais urgente um olhar sobre as redes de saberesfazeres (ALVES, 2001) produzidas nos cotidianos dos espaços escolares e que requisitam o desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem coerentes com as culturas diversas que circulam e constituem estes espaços. Para tanto, dialogo com os aportes da cultura visual (DIAS, 2008, 2011; HERNÁNDEZ, 2013) a fim de propor maneiras de pensar como alunos e professores têm se apropriado e interagido com as diversas manifestações culturais que compõem os espaços socioculturais do qual fazem parte, como as tem produzido e reproduzido, provocando com isso olhares acerca de como tais questões estão articuladas com seus processos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano; cultura visual; redes de saberesfazeres.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

O que os cotidianos podem nos narrar sobre aprender e ensinar?

Diante da perspectiva dos discursos educativos na contemporaneidade é possível perceber uma proposta cada vez mais intensa acerca da pertinência de uma educação comprometida com o desenvolvimento de conhecimentos que preparem as pessoas para suas vidas, para os diversos âmbitos que as compõem. Trata-se de uma proposta que compreende que o compromisso da educação não deve se restringir ao contato com conteúdos vazios e desconectados da vida. Pelo contrário, essa proposta visa uma aprendizagem em diálogo com aquilo que cada pessoa traz de si, de suas experiências, de seu contexto.

Neste sentido, são crescentes os estudos e pesquisas voltadas para o cotidiano e para os conhecimentos que dele são oriundos, constituindo assim os denominados estudos do cotidiano, que têm como algumas referências Michel de Certeau, José Machado Pais, Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Victorio Filho.

Para os estudos do cotidiano, há contida nas práticas do dia-a-dia, naqueles fazeres que diante de olhares desatentos parecem meramente repetitivos, a possibilidade de múltiplas formas de praticar o cotidiano, de se viver os *espaçostempos* (ALVES; BARBOSA, 2004) que o compõem. Do que Certeau denomina "artes do fazer" (2000) originam maneiras microscópicas de subversão de padrões, de regras impostas socioculturalmente às pessoas em suas vidas. Sendo assim, estas "artes do fazer" se constituem como espaços de invenção de liberdade e intensa criatividade, uma vez que se desenvolvem dentro de limites, porém, encontrando brechas para não se reduzir ao que é normativo.

Ao passo que as práticas cotidianas se desenvolvem na incessante busca inventiva de se viver a vida diária, de criar modos distintos de fazer com aquilo que está dado, acabam por emergir destes espaços inúmeros conhecimentos que são distintos daqueles legitimadamente conceituados, principalmente pelas instituições de ensino. Os saberes que resultam do cotidiano são desdobrados a partir dos pequenos acontecimentos, das necessidades, desafios e inquietações que os distintos contextos vão apresentando na soma dos dias. Com frequência estes saberes se dão por meio das trocas entre pessoas comuns e é por isso que Alves (2012, p.1) afirma que "em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam". Este movimento de aprendizagens que resultam das problemáticas que a vida vai apresentando, provoca troca de experiências, criando redes por onde circulam e se expandem os saberes desenvolvidos no dia-a-dia. Redes constituídas por estes personagens do cenário comum, que em movimento cíclico também constituem tais lugares.

As questões acima pontuadas, em diálogo com os contextos educativos, podem fazer emergir uma série eventos comumente vivenciados por educadores, em que a formação das redes educativas pode, por vezes, ser observada mais nos espaços informalidade, do que nos limites de uma sala de aula: uma conversa com um amigo que desperta a reflexão sobre um tema da atualidade; uma brincadeira que envolve a aprendizagem de estratégias, combinações de dados, respeito às regras; a possibilidade de auxiliar alguém em uma atividade comum; o modo de argumentar em defesa de algo que se deseja e/ou acredita. Todos estes são exemplos de cenas que podem ser facilmente presenciadas em uma instituição de ensino. Não narram especificamente sobre como os conteúdos concernentes à cada área circulam pelas ações comuns, mas contam muito mais sobre como o saber e o aprender são mais amplos e múltiplos do que aquilo que consta na ementa de uma disciplina curricular.

Seguindo esta linha de pensamento, podemos compreender que a aprendizagem no cotidiano se dá principalmente em diálogo com aquilo que compõe o contexto do sujeito, não apenas pensando nas trocas que são realizadas com outras pessoas, mas com todos os elementos que acabam por fazer parte dos *espaçostempos* vividos. E neste ponto se apresenta frutífero um diálogo entre os estudos do cotidiano e a cultura visual, uma vez que um dos principais propósitos deste campo de estudo e investigação também advoga sobre como aquilo que está a nossa volta nos produz, bem como neste processo também podemos ser produtores ativos daquilo que consumimos culturalmente. Ao propor o aprofundamento dos estudos sobre o ato de ver, a cultura visual tece relações com outros inúmeros campos, buscando ampliar as possibilidades investigativas deste complexo ato.

> Como campo transdisciplinar ou pós-disciplinar, a cultura visual se caracteriza como espaço conceitual de convergência que congrega discussões sobre diversos aspectos da visualidade buscando fomentar e responder questões que se entrecruzam a partir de campos de estudo como a história da arte, a estética, a teoria fílmica, os estudos culturais, a literatura e a antropologia. (DIAS, 2008, p. 29)

Por isso, ao contrário do que ainda se discute, ao falarmos sobre educação da cultura visual não estamos deixando de lado o ensino de arte. Todo contrário, pois "a noção de cultura visual corresponde às mudanças nas noções de arte, cultura, imagem, história, educação, etc. produzidas nos últimos 15 anos e está vinculada à noção de 'mediação' de representações, valores e identidades". (HERNÁNDEZ, 2000, p.134). O que mudou ao longo dos anos, sobretudo a partir das discussões iniciadas em nosso país na da década de 80, foi a compreensão de que o ensino de arte não poderia mais ignorar as imagens e artefatos culturais que com as

quais interagimos em nossos cotidianos. De mesmo modo, o ensino de arte, diferentemente de como foi concebido por muitos anos, não deveria limitar-se mais ao acúmulo de conteúdos vazios e a aprendizagem de manualidades e técnicas artísticas. Sendo assim, a aprendizagem a partir da arte passa a enfatizar a importância de aprender a analisar criticamente aquilo que está sendo observado, a compreender as manifestações artísticas como testemunhos de valores culturais, históricos, políticos, como expressões de opiniões, como problematizações. Logo, propõe uma conexão direta entre a arte e o observador, evocando seu olhar contextualizado culturalmente, evocando aquilo que faz parte de sua vida comum.

Outro aspecto importante no diálogo entre estudos do cotidiano e a cultura visual consiste no fato de que tanto os estudos do cotidiano como a cultura visual, trazem à tona a problematização sobre discursos dominantes que circulam pelos diversos contextos socioculturais, promovendo discussões sobre quem produz cultura, sobre quem produz conhecimento, sobre distintos lugares de fala, sobre aquilo que pode ser e aquilo que é reconhecido como saber. Mais do que isso, ambos os campos investigativos propõem uma ampliação do olhar sobre as noções de cultura dominante e conhecimento legitimado a fim de promover a criação de outras narrativas distintas às narrativas hegemônicas e, principalmente, com o intuito de provocar os sujeitos a produzirem as suas próprias histórias de vida de modo mais autônomo e ativo. Neste processo, aquilo que vemos e como vemos exerce uma forte influência na construção identitária, o que aponta para a pertinência da promoção de ações educativas que ajudem a pensar em "como o que vemos nos conforma, faz-nos ser o que os outros querem que sejamos, e pode elaborar respostas não reprodutivas diante do efeito desses olhares". (HERNÁNDEZ, 2013, p.91).

Ao pensarmos os âmbitos educativos e as múltiplas manifestações, apropriações, produções culturais que nestes locais apresentam-se, evidencia-se o terreno fértil de investigação e discussão acerca dos movimentos dos "sujeitos anônimos do cotidiano" (CERTEAU, 2000) e os sutis modos de atuação em seus *espaçostempos*. Nestes locais, com frequência são ignorados os diferentes modos de interações, diálogos, representações, artefatos culturais que compõem estes cenários por meio das escolhas de seus sujeitos. Todos estes elementos não apenas expressam as culturas ali existentes, mas as inúmeras outras que se desenvolvem pelas trocas estabelecidas entre pessoas. Maneiras de ser, de tentar ser dentro do que o espaço permite. Maneiras de criar e se fazer ver (ou, inclusive de se fazer invisível) jogando com os limites existentes.

Com frequência, a limitação da liberdade acaba por impulsionar a inventividade, entretanto, esta inventividade nas instituições de ensino comumente é percebida mais como transgressão do que como potência de desenvolvimento de conhecimento. Logo, para se empreender uma proposta educativa que se proponha a perceber o cotidiano como reduto de produção de conhecimento, é preciso estabelecer um olhar aberto àquilo que não apenas não faz parte do saber legitimado, mas ainda, é produzido e apresentado por aquele que é considerado somente aprendiz. Neste sentido, Victorio Filho (2014, p.278) defende uma proposta de "ações educacionais cúmplices da autonomia das juventudes", buscando com isso promover uma educação mais efetiva e coerente com as vidas dos estudantes. Se trata, portanto, de perceber o que está sendo vivido por esses sujeitos, de trazer suas experiências efetivamente para dentro de seus processos de aprendizagem e sobretudo de assumir que estes, em suas práticas comuns, também são produtores de sua cultura.

Victorio Filho usa como tema para uma reflexão o funk carioca e com isso, argumenta sobre como através da cultura do funk os jovens apresentam-se não apenas como consumidores, mas também como fabricantes e agentes da circulação dos elementos culturais produzidos a partir das músicas, das danças e outros artefatos que constituem esta manifestação. Entretanto, o interesse apresentado pelos jovens acerca deste estilo musical, comumente é questionado e alvo de reprovação por pais e professores, o que não afeta o contato com a cultura funkeira. Ignorar o que ali é apresentado, é ignorar o que por esses jovens está sendo vivido, o que pensam, seus desejos e projeções, como se relacionam e se expressam.

O exemplo citado por Victorio Filho é somente um dentre tantos outros em que é possível ver as táticas inventivas que os jovens encontram para dizer-se. Na criatividade subversiva das metáforas cantadas e dançadas, estes jovens falam aquilo que ali está, mas que não pode ser revelado de modo explícito.

Esse modo de atuação destes sujeitos, criando brechas nos espaços em que vivem, poderia ser compreendido a partir do conceito de tática, proposto por Certeau: "gestos hábeis do 'fraco' na ordem estabelecida pelo 'forte', arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos" (2000, p.104). Não se trata, portanto, de uma ação que rejeita o instituído, mas que joga com ele, criando espaços, inventando maneiras diversas de vivê-lo. É neste sentido que estas operações se tornam "bélicas", pois ainda que não se constituam como grandes revoluções, na sutileza de suas manifestações criam pequenas resistências e forças opostas ao imposto socioculturalmente.

As questões acima pontuadas podem sugerir a educadores uma infinidade de novas possibilidades de pensar e promover a aprendizagem nos âmbitos escolares. Todavia, está em jogo o enfrentamento de preconceitos acerca do que é considerado manifestação cultural, bem como acerca dos produtores de cultura em nossa sociedade contemporânea. Isto convoca educadores a buscarem

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

estratégias pedagógicas que saibam nutrir-se das questões que emergem dos cotidianos vividos por seus alunos, ao invés de repeli-las, tal como comumente ocorre.Convoca também a perceber os movimentos "bélicos" promovidos por crianças e adolescentes como potências para pensar ações mais autônomas, articulando aquilo com o qual interagem em suas vidas e a reflexão sobre estes processos de interação.

Diante de tais problemáticas, a seguir, busco no diálogo com Nilda Alves, algumas possibilidades para pensar e abordar os *saberesfazeres* oriundos do cotidiano.

Mergulhar no cotidiano para fazer submergir outras narrativas – possibilidades para se investigar e abordar os *saberesfazeres* cotidianos

José Machado Pais nos diz que

> (...) o quotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do quotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no "nada de novo" do quotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura (2003, p.28).

Que aspectos frívolos, que acontecimentos insignificantes são estes que que estão transitando pelos cotidianos das instituições de ensino? O que está sendo dito nas metáforas de músicas, nas gírias dos diálogos, nos gestos, performances, modos de interação? Que visualidades e artefatos e manifestações culturais permeiam as construções identitárias que se formam também nestes espaços.

Há algum tempo estas problematizações já vêm sendo lançadas nos cursos de formação de professores, principalmente nos cursos de licenciatura em Artes Visuais. Contudo, ainda que as visualidades cotidianas estejam sendo cada vez mais abordadas nas discussões de futuros professores, o olhar sobre o cotidiano e, sobre como pensar uma abordagem metodológica que dê conta da complexidade da vida cotidiana, ainda é muito insipiente. Entretanto, autores como Nilda Alves, por exemplo, têm se dedicado a pensar modos de promover uma pesquisa "no/dos/com os cotidianos", terminologia que usa para argumentar sobre como concebe a pesquisa desenvolvida a partir do referido tema.

Nilda Alves estrutura sua proposta metodológica a partir de quatro movimentos a serem projetados para promover uma pesquisa no/dos/com o cotidiano. O primeiro, denominado "sentir o mundo" objetiva sobretudo a tessitura de um olhar sobre o *espaçostempos* cotidianos com abertura e sensibilidade para percebê-los como locais de produção de saberes que comumente são ignorados sob a perspectiva acadêmica. Por isso a autora defende que se trata de um envolvimento efetivo do pesquisador com aquilo que está sendo estudado, um mergulho no cotidiano, colocando-se a aprender não a partir do que vê, mas no processo de interação com os sujeitos, com os contextos analisados, convivendo com suas experiências e partilhando saberes. Com isso pretende-se uma ampliação da mirada a fim de enxergar além daquilo que nosso olhar naturalizado já mostra.

No segundo movimento a autora fala sobre a importância de se assumir uma postura crítica acerca da utilização das teorias selecionadas para o desenvolvimento de uma pesquisa. O que não significa a negação da importância de um embasamento teórico, mas sim de não colocar as fontes teóricas em patamar superior àquilo que o cotidiano vai apresentando. Neste sentido, a proposta seria mais de pensar o uso dos aportes teóricos em diálogo fluido com o caráter, também fluido e imprevisível, do cotidiano. No movimento que Alves chama de "virar de ponta cabeça" as teorias não aparecem como verdades absolutas nas quais encaixamos os engendramentos cotidianos, mas devem ser pensadas com abertura a perceber outras lógicas, outras possibilidades de pensamento.

O terceiro movimento volta-se principalmente ao que é utilizado como recurso, meio, objeto de análise. Para se entender os saberes e fazeres de professores e alunos é importante o movimento de "beber de todas as fontes". Ou seja, investigar cadernos abandonados, fotografias, registros de memórias narrados pelos sujeitos e com frequência considerados achados sem valor. Este movimento liga-se diretamente com a seguinte proposição, chamada *"narrar a vida e literaturizar a ciência"* em que a autora defende a importância de buscarmos outros meios para pensar e contar a realidade, que não a escrita. Com isso, Alves, juntamente com Garcia, fala sobre a relevância das diversas narrativas existentes e possíveis, do contar histórias, narrar experiências, pois

> ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar.(ALVES e GARCIA, 2002, p. 275)

A partir destes quatro movimentos propostos pela autora, é possível perceber que empreender uma investigação que busque analisar as múltiplas descobertas que os cotidianos podem reservar, é lançar-se a caminhar

com outra lógica de pensamento. É desnaturalizar o olhar, questionar verdades, considerar o comumente desprezado, manter-se alerta para as surpresas que a vida cotidiana comporta. É principalmente colocar-se em outras posições para observação, reiterando a crença de que a interação propicia uma das maiores oportunidades para a aprendizagem.

A possibilidade de vasculharmos os saberes desenvolvidos pelos sujeitos que vivem e fazem o cotidiano permite perceber que pequenos movimentos são desenvolvidos no dia-a-dia que resistem à incorporação passiva de discursos hegemônicos. Tais questões são significativamente afins aos princípios de uma educação da cultura visual, uma vez que um de seus propósitos é incentivar "consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura revelando e resistindo no processo às estruturas hegemônicas dos regimes discursivos da visualidade" (DIAS, 2011, p.62). Entretanto, o termo visualidade não deve ser compreendido meramente como uma referência a imagens estáticas com as quais nos relacionamos, mas sobretudo com as relações promovidas e estabelecidas pelo ato de ver, bem como, de ser visto.

Isto implica na construção de um olhar atento do professor àquilo que é consumido por seus alunos: filmes, jogos, músicas... Implica também em um processo de escuta/olhar acerca daquilo que já faz parte das redes de *saberesfazeres* em que estão inseridos os alunos.

Por outro lado, trazer estas questões que por muito tempo estiveram (e ainda muito estão) afastadas dos contextos escolares suscita, bem como nos propõe Nilda Alves, maneiras diversas de ver e abordar, imergir neste cotidiano. No que diz respeito à esta imersão e diálogo com as questões apresentadas pela cultura visual, um dos recursos metodológicos que vem sendo propostos por Alves, em parceria com Carlos Eduardo Ferraço volta-se justamente para essa atenção ao que pode ser narrado das experiências cotidianas não apenas por meio da escrita e da narrativa oral, mas ainda, pensado o envolvimento do ato de pensar-se por meio de imagens.

Uma vez que se discute formas de promover olhares e reflexões sobre os saberes produzidos no cotidiano e seus agentes produtores, parece-me coerente instigar reflexões sobre processos de aprendizagem oriundos de experiências pessoais, bem como promover espaços de trocas de experiências tecidas a partir dos atos de narrar-se, ouvir-se, ouvir ao outro.

Todavia, penso que provocar a construção de narrativas que não se limitem à escrita vai ao encontro do que propõe Alves, no segundo movimento proposto para se desenvolver uma pesquisa no/do/com os cotidianos – "narrar a vida e literaturizar a ciência". Ampliando o que a autora apresenta inicialmente no tocante a este tema, em investigações realizadas em parceria com Carlos Eduardo Ferraço, os autores propõe a produção de *narrativasimagens*, buscando modos de investigação menos formais e engessados, pautando-se na ideia de que estas *narrativasimagens* "não descrevem algo que já está dado a priori, mas inscrevem sentidos nos acontecimentos vividos, envolvendo, nessa produção, *diferentestemposespaçospraticados* e, ainda, diferentes fazeres saberes dos narradores praticantes". (FERRAÇO; ALVES, 2000, p.312).Assim, o uso de *narrativasimagens* para pesquisas que se proponham a investigar os cotidianos, visa dar conta daquilo que a escrita, por si só, não seria capaz de apreender e/ou transmitir.

Estas questões propiciam uma gama de lentes para se perceber de modo mais abrangente este complexo universo cotidiano. Ainda, suscita outros modos de propor a produção de relatos de experiências, reconhecendo, com isso, a importância e presença de imagens em nossos processos de reflexão sobre nós mesmos, no resgate nossas vivências, na explicação de fatos. Questões estas que evocam as imagens que permeiam e permearam vidas, visualidades que representam e narram os sujeitos. Neste sentido, nos provocam um olhar sobre como as visualidades atravessam nossas vidas, nos afetam e como dizem sobre quem somos.

Sendo assim, a proposta da tessitura de diálogos entre a cultura visual para e os estudos do cotidiano tem por princípio a crença de que a educação contemporânea carece cada vez mais de um comprometimento com a produção de conhecimentos que auxiliem as pessoas a tornarem-se mais conscientes sobre si mesmas e mais atuantes em seus contextos. E creio, ao passo que as pessoas são convidadas e estimuladas a pensar sobre quem são, como se tornaram o que são, que lugares habitam, de que modo o constroem, que questões de ordem política, social, cultural influenciam nisto, o ato de educar transcende o mero acúmulo de informações, tão comum aos sistemas de ensino. O ato de educar passa a produzir sentidos para a vida, para vidas específicas, de pessoas reais.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 13-38.

ALVES, Nilda. BARBOSA, Inês. Imagens de escolas: espaçostemposde diferenças no cotidiano. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004.

CERTEAU, Michel. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

BROCKMEIER, J.; HARRE, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, n. 16 (3), 2010. pp. 525-535

DIAS, Belidson. Visualidade e educação/Organizado por Raimundo Martins. – Goiânia: FUNAPE, 2008. 163p.: il., color. (Coleção desenredos, 3)

_____ O I/Mundo da Educação em Cultura Visual. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. Espaço do currículo,v.8, n.3, p. 306-316, Setembro a Dezembro de 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, pp. 77- 96.

PAIS, José Machado. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

VICTORIO FILHO, A. Estéticas nômades: outras histórias, outras estéticas, outros. ou o funk carioca: produção estética, epistemologia e acontecimento. Visualidades, Goiânia, 6, n. 1 e 2, 2008, p. 213–229.

Retratos de desepero

Maria Luísa Duarte

Portugal, professora, designer, Licenciatura em Design de Comunicação,Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL).

Escola Superior de Educação de Lisboa, IPL-Mestrado em Educação Artística-especialização em Artes Plásticas

RESUMO

Este artigo aborda um projeto de instalação, aplicado a alunos do 12º Ano que frequentam a disciplina optativa de Oficinas de Artes. Este projeto pretende proporcionar aos alunos a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos no âmbito da gravura e da instalação tendo por base a sensibilidade crítica e os ideais estéticos de cada aluno, dar forma e comunicar através (da instalação e) do objeto.

Partindo da seleção de imagens de desespero, e dos conceitos inerentes à Arte Contemporânea, optimizados na visita de estudo à exposição. "Turbulências", o aluno (re)cria a sua visão do acontecimento/momento, traduzido por imagens monocromáticas de acentuado valor expressivo (gravura). Posteriormente, organiza o seu objeto artístico/instalação, utilizando as várias competências técnicas, estéticas e metodológicas inerentes ao processo criativo, no ensaio de uma visão crítica e criativa da realidade.

Palavras chave: *Realidade, Arte contemporânea, Gravura, Educação Artística, Instalação.*

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

ABSTRACT

This article takes an installation project for 12th grade students of the Arts Workshop discipline. The purpose of the project is to allow and give the opportunity of knowledge development in the carving and installation areas to the students. The base for this knowledge is the student's own critical thought and aesthetic ideals as well as their ability to communicate through the final object.

From the selection of images, their theme being "despair", to the inherent concepts of contemporary art, both were optimized during the school trip to the exhibit "Turbulências". The students recreated the sight of the event, translating it into monochromatic images with great expressional value. By utilizing the various techniques and methodologies required by the creative process, the students were able to complete an exercise in perspective of both themselves as creatives and the surrounding reality.

Palavras chave: *Reality, Contemporary Art, Etching, Artistic Education, Installati*

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES| #12 | ISSN 1647-0508

Introdução

> *Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reapresenta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário[...](Martins, 1998, p.57).*

Segundo o programa da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, a disciplina Oficina de Artes contempla a possibilidade de Criação artística em várias áreas (Módulo 3 - Áreas de desenvolvimento e concretização do projeto). Do Desenho ao Design Gráfico ou de Equipamento), passando pela Escultura e abrangendo campos no domínio dos Audiovisuais, é possível criar projetos muito diversificados

Por outro lado, *a abordagem dos núcleos programáticos de Oficina de Artes(...) faz-se, preferencialmente, de forma gradual, faseando e intensificando as experiências, não perdendo de vista que os processos criativos em geral, e a arte em particular, assentam no compromisso entre a razão e a intuição, e que os intervenientes nesses processos são agentes activos de mudança (in programa de OFA,2005).*

Num projeto, independentemente da sua natureza, a discussão e a partilha são fundamentais, senão no avanço do projeto, pelo menos na sua riqueza.

Por isso, é prática comum, propôr nas minhas aulas de Oficina de Artes um projeto de intervenção artística no espaço escolar realizado em grupo, tendo em atenção os objetivos 5 e 6 da disciplina "Trabalhar em equipa, gerindo as competências à concretização de um projeto artístico"(5) e "Intervir criticamente no âmbito da realização plástica, na comunidade em que está inserido"(6).

O tema estruturante, **Retratos de desespero** surgiu entre outros possíveis, que anulamente vou, hierárquicamente, colocando na minha bolsa de opções. A decisão depende essencialmente do perfil da turma: interesses, ritmos e percursos desenvolvidos e, também, de outros fatores contextuais, como o tempo disponível.

Vivemos numa época em que a imagem é de consumo imediato e sujeita a digestões efémeras. É comum partilhar imagens, sobretudo nas redes sociais. Esses quadros de felicidade, construídos à largura de um sorriso, como um anuncio, seja lá do que for... Se pensarmos um pouco, também as artes podem vestir esta roupagem de felicidade. O bonito artístico! O decorativo, o agradável e até o efémero. Umberto Eco, (num ato, talvez, corajoso) escreveu no livro "On Ugliness (2007) considerações sobre a feiura. O feio que incomoda, que nos desagrada, mas ao qual não conseguimos manter indiferença, e que complementa ou implica o seu oposto, o belo.

O desafio pretende desconsertar, sair da zona de conforto, procurar referências e refletir. Como afirma Holm (2004, p.160):

Uma tarefa criativa brilhante é aquela que faz o aluno pensar para além dos limites dados, ou quebrar as fronteiras.

1. Enquadramento teórico e pedagógico

As práticas metodológicas aplicadas no ensino da Arte devem estimular a criatividade natural dos alunos, desenvolver a interação destes com os materiais, instrumentos e procedimentos variados, construindo uma relação de autoconfiança e de maior aproximação à realidade. Mas devem, igualmente desenvolver o espirito crítico e permitir o desenvolvimento da maturidade pessoal e artística, preparando futuros cidadãos capazes de intervir conscientemente. Na interpretação de Fernando Azevedo (1931, p.75) no seu livro: A Escola Nova e a Reforma, aprender a ver e a observar, é a arte de mais difícil aprendizagem e condição essencial a atividades inteligentemente orientadas.

Formular espirito crítico, sabendo ler a realidade ou realidades que nos rodeiam é, sem dúvida um exercício de um patamar superior.

Como nos diz Maria Acaso em La educacion artistica no son manualidades (....), *os alunos estão mais despertos para as imagens que lhes são próximas* (Cultura Visual).

> *El concepto con el que más fácilmente se suele relacionar lo denominado como educación artística es el de manualidades. (…) se vincula la educación artística con los procesos intelectuales que generan conocimiento a través del lenguaje visual, sin hacer desaparecer por ello los procesos manuales, pero descentrándolos, situándolos en un lugar no medular. (Acaso, 2009)*

O desenvolvimento do pensamento artístico envolve, na sua base, a análise e a reflexão sobre as formas da natureza e as produções artísticas individuais e coletivas de várias culturas e épocas, e não descura uma visão crítica do mundo.

É neste contexto que o projeto aqui apresentado se insere. Trata-se de um projeto de instalação, desenvolvido na disciplina de Oficinas de Artes - OFA do 12º ano, que permite ao aluno desenvolver conteúdos diversificados, desde o desenvolvimento da ideia/projeto à sua concretização tridimensional, partindo duma refletida intervenção espacial, não descurando o estudo de materiais, técnicas e processos de valorização estético-crítica. A instalação é uma manifestação artística pouco usada no decurso das propostas de Artes Visuais, porque requer

recursos escassos, nomeadamente espaço adequado, mas que pode ser desmontada e recriada em outro local, devido ao seu (possível) caráter efémero e neste caso particular, ocorrerá na Semana das Artes -fase de disseminação.

Por implicar uma abordagem contemporânea dos conceitos artísticos, procura despertar o aluno para a compreensão dos fenómenos artísticos, cruzando conceitos de Instalação (c.de 1960) e de Arte Povera (na vulgaridade dos materiais e consciência ecológica, eliminando barreiras entre a Arte e o quotidiano das sociedades).

Por outro lado, conhecer a obra de diferentes artistas (Turbulências); e desenvolver diferentes processos plásticos (gravura), *atendendo às suas dimensões técnicas, formais e compositivas, promove a utilização adequada dos materiais, dos suportes e dos instrumentos necessários à construção de uma mensagem visual.* (OFA, 2005)

1.2 Metodologia do projeto

O desenvolvimento dos projetos supõe, naturalmente, uma sequência organizada e metódica ou metodológica de trabalho, nomeadamente dominar as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projecto, nas diversas áreas em estudo, sujeita a uma evidente metodologia projetual. Por esse motivo, o projeto contemplará uma fase de trabalho individual-criação e impressão/tratamento de imagens e outra de grupo-construção da instalação, permitindo conciliar (de algum modo) visões individuais e coletivas, trabalhar em equipa, gerindo as competências necessárias à elaboração/concretização de um projecto artístico.

1.2.1 Enquadramento do tema | Retratos de desepero

Segundo o programa da disciplina, *pretende-se (...) que os alunos, a par da compreensão sobre o funcionamento da linguagem plástica – elementos estruturais, conceitos, práticas e modos de formar, possam desenvolver um fazer fundamentado, na perspectiva de um operador plástico cuja intervenção crítica só é eficaz se revelar de uma consciência simultaneamente histórica e estética.*

O ser humano é provido de criatividade e tem a capacidade de ver a arte como uma expressão que faz parte do universo cognitivo e afetivo de cada um, pois esta revela o que sentimos e pensamos. Pode ser associada a uma reelaboração da realidade, pois cada pessoa vê e interpreta de maneira diferente e a (re)constrói usando formas, ritmos, linguagens e elementos diversos.

Sabemos que a arte é vista e sentida de formas diferentes, atribuindo as manifestações artisticas sentidos muito diversificados. Lowenfeld e Brittain (1970) ressaltam que a arte:

> *[...] para o adulto, ela está usualmente associada à área da estética, da beleza externa. Para a criança, a arte é algo muito diferente e constitui primordialmente, um meio de expressão[...].*

Os projetos artísticos podem revelar muitas coisas, desde o desenvolvimento da capacidade criativa, até a exteriorização dos seus pontos de vista.

Ao realizar qualquer trabalho o aluno deposita ali sua visão de mundo, os seus desejos e receios, pois para ele a arte é um meio de comunicação, e um vínculo com o meio que o rodeia.

O projeto **Retratos de Desespero** surge, como forma de reflexão crítica e visão da atualidade. A arte não vive isolada do mundo.Por isso, entre outros objetivos, procura-se implementar:

o *O desenvolvimento de competências de pesquisa, recolha e experimentação de materiais;*

o *Capacidade de leitura e análise de imagens; Invenção criativa aplicada a trabalhos e projectos;*

o *Interesse pelos fenómenos de índole artística;*

o *Formulação de questões pertinentes;*

o *Envolvimento e capacidade de integração no trabalho individualmente e em grupo. (ME,2005)*

É pretendido, neste exercício reflexivo, despertar no aluno ideias dinâmicas que o levem a pensar em todas as possibilidades de transmitir uma visão socio-crítica da sociedade em que vivemos, experimentando, explorando, criando e sugerindo novas comunhões entre teoria e prática artística.

Proporcionar uma visão da criação contemporânea como forma de pensamento sobre a sociedade, como escreve Elisa Durán diretora geral adjunta da Fundação Bancária la Caixa, no catálogo da exposição Turbulências, integrada na programação de Lisboa, Capital Ibero-Americana de Cultura 2017, a primeira de produção própria da Fundação Bancária la Caixa em Portugal.

O desenvolvimento desta ideia teve origem na visita de estudo realizada à exposição de arte contemporânea "Turbulências" e em particular na obra do autor Thomas Hirschhorn que, na sua vitrine (Figura 1) apresenta uma *crítica incisiva sobre a situação politica, social e cultural do mundo contemporâneo (in catálogo Turbulências) que foi da preferência da maior parte dos alunos.*

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Figura 1. Vitrina Mural (Goya), de 2008, do artista suíço Thomas Hirschhorn (n. 1957).

Fonte: Profª. Maria Luísa Duarte

Este projeto visa, *intervir criticamente, no âmbito da realização plástica, na comunidade em que está inserido,* o desenvolvimento da sensibilidade e da consciência crítica, mediante a mobilização do aluno para os conteúdos específicos das diferentes áreas das artes e fortalecer a visão consciente da (atual) realidade social, tendo por base os valores de cada aluno, comunicando através da imagem e da instalação as (suas) preocupações sociais.

Se a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa que engloba vários pontos de ensino/aprendizagem: *leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer)*, surge aqui como um caminho a seguir; explorar temas da atualidade pode ser uma forma de acrescentar sentido às manifestações artísticas, criando uma maior consciência da realidade e do mundo.

1.2.2 Desenvolvimento do projeto| Retratos de desepero

Figura 3. Da imagem à matriz.

Escola Secundária Miguel Torga. Fonte: Profª. Maria Luísa Duarte

Materiais:

- Imagem (PB-formato A4
- Papel vegetal A4
- Lápis de carvão ou lapiseira
- Folha de espuma EVA A4- Matriz
- Cartolinas ou papéis de várias cores
- Tesoura ou xi-ato
- Cola
- Tintas de impressão
- Tubos de cartão (rolo de cozinha)
- Cartão (fundo)
- Tinta prateada (spray)

Metodologia e faseamento do projeto ee v faseamento

- Pesquisa e seleção de imagens ;
- Passagem da imagem integral ou parcial através do papel vegetal para a matriz;
- Tintagem – provas de autor;
- Seleção de impressões;
- Execução/criação do objeto artístico;
- Enquadramento final –local de disseminação;

Figura 2. Pormenor da Vitrine: corpos/manequins deformados, utilizando a palavra Love, como se fosse uma marca. O fundo é preenchido com fotocópias de gravuras de Goya.

Fonte: Profª. Maria Luísa Duarte.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

- Síntese reflexiva sobre o trabalho realizado;

- Avaliação: Auto e heteroavaliação;

- Disseminação-exposição: Semana das Artes (posterior).

Figura 4. Primeiras impressões.Escola Secundária Miguel Torga.

Fonte: Profª. Maria Luísa Duarte

Figuras 5 e 6. Organização e colagem das imagens.Escola Secundária Miguel Torga.

Fonte: Profª. Maria Luísa Duarte

A partir de uma placa de espuma EVA (inicialmente pensou-se em linóleo), o aluno (re)cria a imagem que mais o sensibilizou, oriunda da sua pesquisa sobre a atualidade. Essa matriz servirá para experimentar uma nova técnica, a gravura, explorando as suas potencialidades expressivas. Feita a seleção das imagens impressas, procedeu-se à definição do processo de construção da instalação. Reunido o conjunto de impressões, oito no total, a turma irá criar uma instalação que traduza o objetivo pretendido.

São diversos os recursos disponíveis para a mediação do processo de ensino/aprendizagem de um projeto de instalação, cada um com suas especificidades de uso e elaboração. A utilização da técnica de gravura permitiu adaptar soluções e propostas na construção do "objeto" final (Figura7).

Por decisão do grupo/turma, optou-se pela utilização de uma moldura (gigante) prateada. Também aqui, o aspeto simbólico ganha especial importância, a moldura na obra de arte e a cor prata dos objetos (mais) valiosos. Esta contradição na utilização de materiais pobres (como Thomas Hirschhorn utilizou na sua vitrine) versus qualidade/valor artístico, podem querer questionar as próprias contradições da sociedade.

Figura 7. Enquadramento/instalação-uso da palavra "Sadness". Escola Secundária Miguel Torga.Fonte: Profª. Maria Luísa Duarte

Figura 8. Enquadramento/instalação-fragmentos de corpos em gesso. Escola Secundária Miguel Torga. Fonte: Profª. Maria Luísa Duarte

Esta experiência pretende criar/desenvolver uma visão crítica e partilhada, dinamizadora de uma consciência (mais) amadurecida.

Afinal, tratam-se de alunos do 12º ano, a concluir um ciclo de estudos (Ensino Secundário).

As opções assumidas contribuirão para a definição da ideia de cada um dos alunos, identificativo do perfil de cada um enquanto *pessoa-artista*.

2. Conclusão reflexiva

Este projeto permitiu desenvolver conteúdos diversificados (do projeto à concretização) e **intervir artísticamente no espaço escolar,** como se pretende nas **finalidades da Arte e da disciplina em particular,** nomeadamente:

- *Desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica, mediante a mobilização do aluno para os conteúdos específicos das diferentes áreas das Artes Visuais.*

- Fomentar a capacidade de manipulação sensível e técnica dos materiais, dos suportes e dos instrumentos, visando um melhor entendimento do espaço bidimensional e tridimensional (...)

- Incentivar e desenvolver a criatividade, hábitos de pesquisa e métodos de trabalho experimental.

- Proporcionar aos alunos o acesso aos fundamentos e pressupostos científicos essenciais que determinam grande parte da fenomenologia das artes visuais, desde o acto criativo em si à perspectiva crítica e de intervenção no âmbito da comunidade.

A interdisciplinariedade inerente ao universo da proposta permitiu um conhecimento mais enriquecido das realidades artísticas e consolidou, de algum modo, a diversidade na abordagem de "novas" manifestações artísticas ousando novas abordagens.

A satisfação e admiração, presentes no final da realização do trabalho revelaram, de forma inequívoca, a exequabilidade da proposta.

Cabe ao professor entender, estimular e criar um ambiente que possibilite observar cada momento/ realidade. E sobre as suas intervenções, é importante a clareza dos objetivos, definindo temas, técnicas e limitações do projeto e naturalmente, a sua avaliação.

Cada projeto deve ser entendido como a construção de uma realidade visível, fatia de um todo que é o mundo das ideias e por conseguinte dos projetos.

Foi uma oportunidade de crescimento para todos, sobretudo no que concerne à dinâmica de grupo. Da autoavaliação do trabalho fez (igualmente) parte o item dinâmica de grupo/participação e foi possível consolidar práticas de trabalho em grupo, de auto e heteroavaliação, proveitosas no crescimento dos alunos e, certamente frutíferas num possível e (cada vez menos longínquo) cenário de trabalho.

De facto, como nos diz Read "A educação realmente deveria ser em prol de unir conhecimentos e saberes", que promovam o desenvolvimento artístico, mas sobretudo, a formação integral do individuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M (2009). La educacion artistica no son manualidades: Nuevas práticas de la

ensenanza de las artes y la cultura visual. Madrid:Catarata.

Amabile, Teresa M.(1996). Creativity in Context, Boulder: Westview Press

Azevedo, Fernando (1931). A Escola Nova e a Reforma, publicado no Boletim de

Educação Pública

Barbosa, Ana Mae (1996). A imagem no ensino da arte. 2ª ed.São Paulo

Gladwell, M. (2011).Fora de série – Outliers: Descubra porque algumas pessoas tem

sucesso e outras não. Sextante

Lowenfeld, V; Brittain, W.L (1970).Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São

Paulo: Mestre Jou.

Martins, Mirian C.; Picosque, Gisa; Guerra, M. Terezinha Telles (1998). Didática do

ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São

Paulo: FTD

Portugal, ME.(2005).Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular:

programa de Oficina de Artes

Read, Herbert (2013). Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70. ISBN 9789724413525

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Pequeña y dura como un garbanzo: la producción experimental y artística como método de conocimiento de la realidad social.

María Martínez Morales
Universiad de Jaén

María Lorena Cueva Ramírez
Universiad de Jaén

RESUMEN

Con la presente comunicación pretendemos dar cuenta de la experiencia que tuvo lugar con el colectivo que forma parte de una comunidad terapéutica basada en la producción experimental y artística como método de conocimiento de la realidad social donde participamos.

Para ello, nuestra propuesta parte de cómo vincular la práctica artística con las necesidades y deseos del colectivo que participa en la acción, así como de nuestro interés en conocer la comunidad a partir de la creación de un producto artístico. Así, proponemos el proceso creativo como mecanismo de experimentación, reflexión e intervención con la comunidad implicada. De esta manera, utilizamos la práctica artística como método de investigación, por la posibilidad que nos ofrece de crear nuevos vínculos entre las diferentes acciones que tienen lugar con el colectivo.

La acción surge como investigación comunitaria considerando tanto el producto como el proceso artístico método y resultado de nuestra investigación, así como forma conocimiento y transmisión de los saberes individuales y colectivos de las personas implicadas.

Palabras clave: A/r/tografía, Comunidad, Práctica Artística, Expresión individual/ colectiva

ABSTRACT

With the present communication we intend to give an account of the experience that took place with the collective that is part of a therapeutic community based on experimental and artistic production as a method of knowledge of the social reality where we participate

For this, our proposal is based on how to link artistic practice with the needs and desires of the group that participates in the action, as well as our interest in knowing the community through the creation of an artistic product. Thus, we propose the creative process as a mechanism of experimentation, reflection and intervention with the community involved. In this way, we use artistic practice as a research method, because of the possibility it offers us to create new links between the different actions that take place with the collective.

The action arises as community research considering both the product and the artistic process method and result of our research, as well as knowledge and transmission form of the individual and collective knowledge of the people involved.

Keywords: A/r/tography, Community, Artistic Practice, Individual/Collective Expresion

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos surge del interés en conocer el colectivo que vive en una comunidad en proceso de rehabilitación en las proximidades de una localidad. Dicha experiencia está basada en la producción experimental y artística como método de conocimiento de la realidad social donde participamos. Para ello, nuestra propuesta parte de cómo vincular la práctica artística con las necesidades y deseos del colectivo que participa en la acción así como de nuestro interés en conocer la comunidad a partir de la creación de un producto artístico. Así, proponemos el proceso artístico como mecanismo de experimentación, reflexión e intervención con la comunidad implicada. Para ello, utilizamos la práctica artística como método de investigación por la posibilidad que nos ofrece de crear nuevos vínculos entre las diferentes acciones que tienen lugar durante el proceso. La acción surge como investigación comunitaria a través de procesos artísticos considerando tanto el producto como el proceso resultado de la investigación, así como forma conocimiento y transmisión de los saberes individuales y colectivos de la comunidad implicada.

Así, nuestra intención radica en utilizar la producción artística como herramienta de comunicación, expresión y conocimiento. Para ello, el trabajo que presentamos se organiza según tres apartados principales, en el primero es el punto de partida de la experiencia o encuentro y a partir de aquí enlazamos con el siguiente apartado donde exponemos el cuerpo del trabajo realizado a través de Pequeña y dura como un garbanzo, y finalmente, las reflexiones resultado del proceso de investigación que dan cuenta de cómo a partir de la producción y experimentación artística se creó un lugar de relación entre miembros de la comunidad y las aquellas personas que participamos, un espacio creado de forma colectiva con la intención de afectarnos de lo que allí sucedió.

Para ello, nuestra propuesta parte de cómo vincular la práctica artística con las necesidades y deseos del colectivo que participa en la acción, así como de nuestro interés en conocer la comunidad a partir de la creación de un producto artístico. Así, proponemos el proceso creativo como mecanismo de experimentación, reflexión e intervención con la comunidad implicada. De esta manera, utilizamos la práctica artística como método de investigación, por la posibilidad que nos ofrece de crear nuevos vínculos entre las diferentes acciones que tienen lugar con el colectivo. La acción surge como investigación comunitaria considerando tanto el producto como el proceso artístico método y resultado de nuestra investigación, así como forma conocimiento y transmisión de los saberes individuales y colectivos de las personas implicadas.

1. AFECTANDO(NOS): UN ENCUENTRO

Todo comenzó una mañana de diciembre, nuestro interés en trabajar con colectivos en riesgo de exclusión social nos llevó a contactar con aquella comunidad, de la cual sólo conocíamos el lugar donde se encuentra situada y a la trabajadora social. Así llegamos al centro, con la preocupación de saber cuál sería la reacción de la comunidad ante nuestra llegada, si les incomodaría nuestra presencia o si podrían malinterpretar nuestro interés en conocerlos.

Para poder acordar el encuentro nos pusimos en contacto con Eli, la trabajadora social del centro, a quien le propusimos realizar una actividad artística con el colectivo, sin saber muy bien en qué consistiría, ya que, para nosotras, conocer la comunidad sería un punto de partida para diseñar la acción artística. El colectivo estaba formado por quince personas y la trabajadora social, quien permaneció con nosotras durante toda la actividad. Nos encontrábamos en una sala pequeña, donde, según nos iba contando Eli, era donde realizan las actividades de ocio, proyectan películas y donde tienen lugar las sesiones terapéuticas con Belén, la psicóloga del centro. Mientras esperábamos a Miriam, la directora, comenzamos a conversar entre nosotras sin aún presentarnos, por un momento parecía como si nos conociéramos de antes, fue significativo cómo en pocos minutos ya estábamos hablando de cualquier tema al que nos llevaba el hilo de aquella conversación. Llegó Miriam, tras una breve presentación, nos invitó a volver tantas veces como quisiéramos al mismo tiempo que mostraba su agradecimiento por estar allí. A continuación, seguimos conversando, cada persona contaba lo que en aquel momento le venía a la cabeza, a modo de tejido se iba creando un espacio de relación a través de las presentaciones de todas las personas que estaban aquella tarde. Así, quizás porque habíamos hablado antes, se creó un ambiente relajado, donde quedamos inmersas en las palabras de cada una de las personas, en sus vidas, en las historias de personas tan diferentes y al mismo tiempo sus historias tan parecidas a las nuestras, y que por algún tipo de casualidad, nos llevó a encontrarnos en aquel lugar. Con las presentaciones se trataba de contar algo de cada una de nosotras, algo de lo que quisiéramos compartir, de lo que guste hacer, o de lo que nos trajo allí aquel día. Las primeras palabras se fueron tejiendo a modo de relación entre retazos de vida, de fragmentos de historias que cada una decidió contar. La conversación fluía entre historias que nos llevaban al pasado, a la memoria, al lugar de donde provenimos, o a la rutina cotidiana en un día de nuestras vidas.

De aquí les propusimos si querían invitarnos a conocer el centro, así como el entorno, un paraje que apenas conocíamos. De esta manera, planteamos hacer una deriva como excusa para conocernos a través de la experiencia del caminar por aquel lugar, un paseo por la sierra siguiendo la vereda que la comunidad iba trazando. De esta manera,

el camino funcionó como metáfora de una historia que continuaba en el tiempo, parte de un viaje a través del acompañamiento de los miembros de la comunidad, donde sus pasos nos llevaron a aquel encuentro. Así, deambular se conviertió en una propuesta a/r/tográfica, con el fin de observar las prácticas de las personas participantes, de sus saberes o de pensar en movimiento, ya que se promueve formas de hacer en relación con el entorno. Entendiendo el caminar como añade Carlos Rodríguez, como un concepto mediador aplicado a la construcción de comunidades temporales de prácticas artístico-pedagógicas en relación al territorio y el desplazamiento a través del caminar como práctica de acción (Rodriguez, 2015), así el camino dio paso a la siguiente experiencia en el modo en el que el camino actuó como mediador de la relación entre el espacio y nosotras, del los cuerpos y nuestros deseos.

Fig. 1 Camino de la Sierra, 2017. Autora: María Lorena Cueva Ramírez

2. PEQUEÑA Y DURA COMO UN GARBANZO

La acción tiene un enfoque a/r/tográfico, el cual basa el desarrollo de la investigación en la vivencia del proceso artístico, desde la práctica del hacer creando con el/la "otro/a". De esta manera, tomamos la mirada intersticial (Irwin, 2004) que propone la a/r/tografía a través de ese ir haciendo con los demás donde las experiencias personales se mezclan con las colectivas en la creación de un producto artístico. Así, tiene lugar la vivencia de un proceso artístico como forma de producción cultural o de poner las prácticas artísticas en acción en el marco de procesos sociales más amplios.

De esta manera iniciamos un camino hacia la construcción de un producto artístico para contribuir a ese proceso de conocer(nos) porque cada uno y cada una creamos la obra, o el artefacto artístico como queremos, llevándolo hacia el infinito. Las obras están ahí para inspirarnos, para ayudarnos a encontrar las piezas que terminen de construir y deconstruir el conocimiento de la realidad que nos rodea, aunque esta sea múltiple y, por tanto, rebatible (Fernández & Gutiérrez, 2018). Para ello, pensamos en crear algo desde la relación con el entorno, con nosotras y con el/la otro/otra, así, pensar en cómo crear el objeto artístico se convirtió en un relato que fue parte de la acción a/r/tográfica donde tanto el proceso de ir haciendo con el/la otro/otra así como el producto final constituyen parte del resultado.

En el camino propusimos que recogieran elementos hasta llegar al centro, donde tuvimos un tiempo de reflexión y puesta en común de la vivencia del camino. Contar lo que habíamos recogido formó parte del proceso hasta llegar a hacer el objeto como contenedor de la experiencia vivida a partir de lo que habíamos compartido hasta el momento. Para nosotras, pensar en proponer la creación del objeto nos derivó de la misma idea de cómo podíamos convertir la experiencia en algo como dispositivo relacional, de aquel momento, a través de las historias que nos contaron en sus presentaciones. El objeto funcionó en el sentido que enriquecieron los vínculos entre nosotras y nos llevaron a la creación de un relato como forma de conocimiento del contexto donde participamos. Por ello, la creación artística según Valladares al igual que la investigación artística es interdisciplinar y se nutre de la circularidad que se da entre conocimientos, saberes y vivencias que se resignifican por y a partir de los cuerpos participantes en las prácticas artísticas de los procesos de creación, mediada por la producción de sentidos, para construir conocimientos contextualizados (Valladares, 2018).

Por otro lado, nos situamos en la idea de objeto artístico desde el punto de vista de las relaciones que implican la creación de este a partir del contexto donde tienen lugar, entendiendo el arte como proceso o acciones que derivan de la práctica. Desde este enfoque, pasamos desde el rol de artista que se ha de concebir la práctica artística como práctica social. El taller se convierte en un encuentro a partir de las historias que cada uno elige contar a través del encuentro con la práctica artística, una forma de hacer a partir de la memoria o desde las percepciones de lo cotidiano como una forma de crear ficciones que nos aproximen a conocer cómo se transforma en ficción o en relatos autobiográficos (Zavalza, 2017). Así, para ello, cada una y cada uno eligió el qué y el cómo quería contar desde la relación con demás discursos que allí surgieron.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Fig. 2 Comunidad, 2017. Autora: Elisabel López Izquierdo

De esta manera llegamos a crear aquellos objetos que compartimos desde la acción dialógica que se fue tejiendo, como *Pequeña y dura como un garbanzo*, a partir de la obra de una de las pacientes del centro, quien narra su historia a través del objeto creado basado en la memoria. Escogió fragmentos de palabras que narran parte de su historia, esta acción nos sirvió como detonante del trabajo que aquí presentamos, en la manera en cómo cada una y cada uno utilizó parte de los relatos construidos durante el proceso como activadores de los productos generados, a través de la práctica artística. De esta manera, Pequeña y dura como un garbanzo hace referencia a la forma de relacionar las experiencias vividas a través de la producción artística como medio para comunicar(nos), expresar(nos), de hacer visibles aspectos que solo son posibles mostrar a través de la práctica artística. Como el objeto de Gema, *Pájaro Muerto*, que realiza con Juan, o el poema de Jorge sobre su vida en la comunidad, y en cómo le había cambiado. Otros objetos que realizaron como el jardín de Jessica con el que narra su gusto por las flores y el anhelo de vivir en uno creado por ella, nos lleva a la gran piedra adornada con musgo, en *Pequeña y dura como un garbanzo* así es como me decía mi padre, recordaba Paqui mientras creaba el objeto basado en la memoria.

3. REFLEXIONES

La práctica se transforma en una relación donde las personas colaboran para comprender en esa necesidad de materializar, teorizar y practicar sus ideas y al hacerlo, darse cuenta de que estar comprometido con el surgimiento que ofrece la práctica artística como forma de empoderamiento. Queda de manifiesto que investigaciones apoyadas en los discursos artísticos identifican con mayor claridad, aspectos solo visibles a través de la creación artística (López-Peláez, et al., 2017). Los espacios intermedios que pueden generarse entre nosotras a través de nuestras continuas cuestiones planteadas a partir de nuestra relación con la comunidad, o sobre cómo podemos vivir juntas en nuestros contextos locales y globales, nos llevan a regresar a esos espacios intermedios donde podemos aprender de, con y junto a otros, en esa necesidad de sentirse parte de una comunidad, que se transforma en el tiempo. Reconociendo cómo la práctica a/r/tográfica ha inspirado nuestras acciones de arte, a examinar cuestiones desafiantes, a examinar cómo puede continuar informando nuestras prácticas al mismo tiempo que le permite expandirse, contraerse y cambiar, de manera similar al arte mismo (Irwin, et al., 2017). Desde que llegamos quedamos afectadas del lugar, de las personas, de lo que allí sucedió, la idea de "hacer con el/la otro/a" se tornó en una práctica colectiva basada en nuestras memorias, deseos y anhelos, desde la relación con las personas de la comunidad. Necesitamos saber más sobre el modo en que nuestro trabajo afecta o no afecta a la gente expuesta a él, si comunica o no y sobre el modo en que lo hace (Lippard, 2001). En la medida en cómo la experiencia puede afectarnos y cambia algo en nosotras, pensamos cómo la producción artística favorece formas de conocimiento entre todas las personas que participamos.

La acción tuvo lugar desde la conformación de la idea de grupo atravesada por las emociones y el afecto como proceso de comprender/nos en y con los otros y las otras a través de la creación artística. Todo esto se ve potenciado en el trabajo grupal, ya que, al compartir las experiencias, los intereses y las expectativas, que resuenan en el otro o la otra entrelazando nuestras existencias en una suerte de

Fig. 5 Afectando(nos), 2017. Autora: María Lorena Cueva Ramírez

intercorporalidad, empieza a volverse posible hablar desde el cuerpo con todos los sentidos, para poder decir de otras maneras (Mármol, et al., 2008).

A partir de la acción pensamos en la importancia de llevar a cabo colaboraciones con centros y comunidades donde iniciar procesos derivados de la actividad artística, así mismo hemos procurado facilitar la continuación de las relaciones establecidas durante el proceso. Para nosotras el mayor desafío es saber hasta qué punto la producción artística ha podido contribuir a generar situaciones enriquecedoras para las personas implicadas en la acción, en sus modos de hacer y en sus vidas dentro fuera del centro. Por ello, uno de los aspectos a destacar sería el retorno a la comunidad, la continuidad y de qué manera van sucediendo dichas acciones siguen afectando(nos) en el tiempo.

REFERENCIAS

Del Mármol, Mariana, Gelené , Nahil, Magri, Gisela, Marelli , Karina y Sáez , Mariana (2008). Entramados convergentes: cuerpo, experiencia, reflexividad e investigación. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Disponible en https://www.aacademica.org/000-096/425.pdf [último acceso 3 de junio de 2018]

Espíritu Zavalza, Martha Patricia (2017). Ficciones: obra en proceso. Un proyecto de investigación-creación. Tercio Creciente, 11, págs. 107-116. https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n11.7

Fernández-Inglés, Soledad. y Gutiérrez-Pérez, Rosario (2018). El método biográfico narrativo aplicado a los bienes culturales. Una experiencia inclusiva e intercultural en la GAMeC. Tercio Creciente, 14, págs. 7-16. https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.1

Irwin, Rita L., Agra-Pardiñas, Mª Jesús, Barney, Daniel T., Hua-Chen, Jo Chiung, Dias, Belidson, Golparian, Shaya y MacDonald, Abbey, (2017) A/r/tography Around the World: An Ever Evolving Methodology and Practice | Request PDF. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/313794887_Artography_Around_the_World_An_Ever_Evolving_Methodology_and_Practice [último acceso 15 de agosto de 2018]

Lippard, Lucy R. (2001) Mirando alrededor: ¿dónde estamos y dónde podríamos estar? En Blanco, P.; Carrillo, J.; Claramonte, J.; Espósito, M.: Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp.73-94

López-Peláez, María Paz, Martínez-Morales, María, Moreno-Montoro, María Isabel y Tirado de la Chica, Ana (2017): Historias de mi barrio: contemporary art in a community at high risk of social exclusion, Educational Review, https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1353481

Rodríguez Sánchez, Carlos Javier (2015). Transigrafías. Caminar como práctica artístico-pedagógica. URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales, 5(1), 35-56. http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/rodriguez_sanchez

Valladares González, María Guadalupe (2018). La creación artística danzaria: una experiencia de investigación interdisciplinaria. Tercio Creciente, 14, págs. 37-48. https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.3

íNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

ARTES VISUAIS & INCLUSÃO EM JOÃO PESSOA, PARAÍBA, BRASIL

Robson Xavier da Costa

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

RESUMO

O Projeto Artes Visuais & Inclusão consiste em uma ação de pesquisa ação/extensão, de caráter permanente, que objetiva a inserção de aulas semanais de artes visuais para crianças e jovens com deficiências e idosos nas instituições atendidas. O projeto pretende dar continuidade e/ou inserir novas atividades de artes visuais em instituições sociais e inclusivas na cidade de Joao Pessoa, Paraíba, Brasil. A investigação ação esta fundamentada na perspectiva do paradigma da inclusão, a partir dos estudos de Mantoan (2003), utilizando a pesquisa qualitativa participante, a partir da definição de Demo (2008), aplicando a abordagem da crítica genética proposta por Salles (2008) e o Estudo de caso a partir de Yin (2005). O resultado das vivências e das relações de socialização entre os participantes gera a produção de trabalhos criativos, que refletem o processo expressivo desenvolvido durante as aulas de artes visuais e favorecem a socialização dos sujeitos inseridos nos grupos atendidos. As iniciativas possibilitam o aumento da autoestima, o desbloqueio do potencial criativo e a inserção ativa do sujeito na comunidade, assim como a ampliação do ensino/aprendizagem das Artes Visuais em contextos não formais de Educação Inclusiva em Joao Pessoa, Paraíba, Brasil.

Palavras Chave

Ensino das Artes Visuais; Educação inclusiva; Educação não-formal.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

ABSTRACT

The Visual Arts & Inclusion Project consists of a permanent action / extension research action that aims to introduce weekly visual arts classes for children and young people with disabilities and the elderly in the institutions served. The project aims to continue and / or insert new visual arts activities in social and inclusive institutions in the city of Joao Pessoa, Paraíba, Brazil. The research is based on the perspective of the inclusion paradigm, based on the studies of Mantoan (2003), using qualitative participant research, based on the definition of Demo (2008), applying the approach of genetic criticism proposed by Salles (2008) and the Case Study from Yin (2005). The result of the experiences and socialization relationships between the participants generates the production of creative works, which reflect the expressive process developed during the visual arts classes and favor the socialization of the subjects inserted in the groups attended. The initiatives allow the increase of self-esteem, the unlocking of creative potential and the active insertion of the subject in the community, as well as the expansion of teaching / learning of Visual Arts in non-formal contexts of Inclusive Education in Joao Pessoa, Paraíba, Brazil.

Keywords

Teaching of Visual Arts; Inclusive education; Non-formal education.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

A arte e inclusão

O trabalho com pessoas com deficiências e/ou idosos provém de um caminhar histórico em torno das políticas públicas que se estruturam no Brasil desde a implantação da educação especial. Esta educação englobava atividades tradicionais do currículo pedagógico, dentre elas o estudo das artes visuais, a partir da dimensão lúdica, proporcionando maior interação entre os participantes, em grupo e/ou individualmente, estimulando a percepção multissensorial e criativa.

Na educação especial já havia o ensino das artes visuais, utilizado como uma ferramenta, segundo Ferreira (2010) a arte pode "desenvolver a linguagem verbal, e a coordenação motora; explorar aptidões em oficinas de arte aliadas à pedagogia" (FERREIRA, 2010, p. 60), o trabalho com artes visuais a partir de noções de atividades práticas e criativas visa estimular a autonomia dos participantes.

As artes visuais podem ajudar no desenvolvimento da criança, dos jovens e dos idosos, favorecendo a integração e inclusão das pessoas na sociedade, minimizando a exclusão sociocultural.

O estudo obedece as seguintes etapas de trabalho:

1. Atividade quinzenal e/ou semanal com cada grupo de participantes, com o objetivo de realizar atividade de artes visuais com pessoas com deficiências e/ou idosas, analisando as relações das artes visuais no processo de socialização dos/as participantes;

2. Observação dos grupos em todas as atividades (oficinas) no decorrer dos anos, por meio de registros fotográficos e anotações dos comentários das crianças, jovens e dos idosos. Aos poucos, todos/as os/as participantes foram se familiarizando com a atividade proposta, permitindo que o desenvolvimento de trabalhos espontâneos e prazerosos;

3. Análise qualitativa dos dados coletados. A pesquisa ação permite analises teóricas dos fenômenos sociais, baseadas no cotidiano das pessoas e em uma aproximação crítica das categorias e das experiências diárias (RICHARDSON, 1999).

> A arte pode proporcionar oportunidade de desenvolvimento emocional, encorajamento e confiança, e também, o sentimento de valor, favorecendo o crescimento global dos portadores de necessidades especiais [pessoas com deficiências]. Portanto, a arte é um conteúdo especial que deve estar sempre presente na educação de todo ser humano (FERREIRA, 2010, p. 61).

O "Projeto Artes Visuais & Inclusão" tem sido desenvolvido desde 2014, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, Paraíba, Brasil, com o objetivo de favorecer a autoestima, a socialização, a coordenação motora, o desbloqueio do potencial criativo e a inserção ativa das pessoas com deficiências e ou idosos/as na comunidade por meio das atividades artísticas. As atividades de artes visuais são realizadas quinzenalmente e/ou semanalmente nas instituições parceiras, com crianças, jovens, adultos e idosos.

O projeto também incentiva a criatividade e a imaginação ativa, a partir da *multissensorialidade*. Os/as participantes podem acessar conteúdos inconscientes ou conscientes, vinculados às suas ações e relações familiares durante a vida, além de fomentar reflexões diante das dificuldades existenciais, ressaltando os potenciais e habilidades, minimizando as diferenças e a exclusão social.

O ensino das artes visuais pode favorecer o trabalho de socialização das crianças, jovens e idosos, as atividades que associam dinâmicas, jogos, aulas de campo e produção expressiva, aproximam os grupos do universo da cultura e permitem que conheçam as artes visuais, além de estimular o processo criativo.

Segundo Gardner (1997), o desenvolvimento humano passa pelo ato de brincar, essa ação que estimula a imaginação e os processos criativos é de fundamental importância para que as crianças e jovens e os idosos estabeleçam laços de amizade e aprofundem relações parentais ao longo da vida. As brincadeiras e os trabalhos lúdicos por meio das artes visuais possibilitam aos participantes vivenciar questões do cotidiano, resolvendo conflitos e descobrindo o mundo ao redor, a partir da criação individual e coletiva de imagens e aprendendo a expressar suas opiniões sobre elas.

Considerando que os idosos que passam a residir em instituições de longa permanência, tornam-se membros de uma nova comunidade, vivenciando uma brusca ruptura de seus vínculos relacionais e afetivos, e passam a conviver cotidianamente com pessoas desconhecidas e consequentemente a adaptar-se e submeter-se a normas e regulamentos da instituição.

Considerando que o envelhecimento é uma etapa natural na vida das pessoas, segundo Zimerman (2000), não se pode ignorar a necessidade de darmos atenção à velhice no âmbito institucional, político, econômico e da saúde. As pessoas idosas têm necessidades próprias, características e peculiaridades que devem ser respeitadas e atendidas.

A aceitação da velhice como parte do ciclo da vida humana, é um modo de entender toda a trajetória do processo de envelhecimento. Valorizar a si mesmo e entender que em cada fase da vida o ser humano adquire novas maneiras de encarar as diversificadas situações do cotidiano é o desafio.

A pessoa idosa é portadora de conhecimentos e experiências adquiridas em sua trajetória de vida. Infelizmente no Brasil, ainda temos uma cultura que tende a considerar os idosos como seres decadentes e ultrapassados, um sujeito que não aprende e que já não tem mais a contribuir. Os idosos são excluídos do convívio social, minimizados no contexto familiar e muitos/as acabam na condição de internos em uma instituição.

A população idosa brasileira necessita de atendimento diferenciado e especifico garantido pelo estatuto do idoso (regulamentado pelo decreto nº 5.130 de 07 de julho de 2004). LEI Nº 10.741, de 01/10/2003, um instrumento jurídico de direito para o/a cidadão/ã brasileiro/a (BRASIL, 2009). Da mesma maneira, a Lei Brasileira da Inclusão, Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015, que institui a lei brasileira da pessoa com deficiência, garante legalmente os direitos das pessoas com deficiências no Brasil.

Este projeto de pesquisa ação/extensão busca respeitar a legislação brasileira no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiências e idosos, atendendo também a demanda de formação necessária para os/as professores/as de artes visuais em formação na UFPB.

1. As Instituições Parceiras – configurando o campo da investigação

O Instituto dos Cegos da Paraíba (ICPAC) é uma entidade filantrópica de direito privado, sem fins lucrativos, beneficente, autônoma e de caráter educacional, passou a ter personalidade jurídica em 08 de Junho de 1944. Para iniciar os trabalhos do Instituto dos Cegos, a senhora Adalgisa Cunha dispôs de um espaço cedido no Lar da Providência, lar de longa permanência e acolhimento para pessoas idosas, enquanto era construído o prédio que até hoje é sede própria desse Instituto, na Avenida Santa Catarina, nº 396 – Bairro dos Estados, na cidade de João Pessoa.

O ICPAC atende crianças, jovens e adultos com deficiências visuais e baixa visão, cerca de 60 estudantes na faixa etária entre quatro a dezoito anos estão atualmente matriculados na instituição, em regimes de semi-internato e externato. Na escola, as crianças e adolescentes recebem atendimento nas mais variadas modalidades: educação musical, informática, atividades de educação física e prática desportiva, além das quatro séries do ensino fundamental. A equipe do Instituto acompanha os/as estudantes que obrigatoriamente devem estar matriculados/as na rede regular pública e privada de ensino.

A Associação Ame Down – Seção Paraíba (Ame Down PB), também é uma instituição sem fins lucrativos que congrega pessoas com Síndrome de Down, familiares, amigos e profissionais, promovendo a integração e a inclusão social, possibilitando visibilidade, por meio de atividades que minimizam preconceitos e potencializa suas habilidades. A Ame Down PB tem poucos anos de fundação e em 2016 inaugurou sua sede temporária no Parque Arruda Câmara em um espaço cedido pela Prefeitura Municipal.

A Instituição de Longa Permanência para Idosos Vila Vicentina Júlia Freire (VVJF) é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos criada em 1944 e reconhecida como de utilidade pública, abrigando atualmente cerca de 60 idosos, com idades entre 60 e 105 anos, oferecendo refeições diárias, abrigo e cuidados pessoais. Está localizada no bairro da Torre, na cidade de João Pessoa – PB.

1.1 EAV no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC)

O trabalho realizado no ICPAC por meio do "Projeto Artes Visuais & Inclusão" teve início em 2014 e tem como objetivo desenvolver e intensificar a autoestima, a socialização, a coordenação motora, o desbloqueio do potencial criativo e a inserção ativa dos/as indivíduos/as com deficiências visuais na comunidade por meio das atividades artísticas. As atividades de artes visuais são realizadas semanalmente com crianças e jovens, tornando-se um instrumento importante na reabilitação dos/as usuários.

O projeto tende, também, a incentivar a criatividade e libertar a imaginação, desenvolvendo a *multissensorialidade*. No trabalho desenvolvido, as pessoas podem acessar conteúdos vinculados às suas ações e relações familiares durante a vida, o projeto busca fomentar reflexões diante das dificuldades existenciais, ressaltando os potenciais e habilidades dos sujeitos.

O Projeto se insere no âmbito da pesquisa na área de arte/educação inclusiva com a proposta de desenvolver a criatividade, utilizando diversas técnicas para estimular os sentidos remanescentes, por meio das diferenças na percepção. No início da prática a proposta foi incentivar a produção artística abordando a História da Arte na contemporaneidade, porém houve resistência dos participantes. Esta dificuldade pode estar relacionada com a reversão da atenção, pois foge da referência visual de cada um. Então, utilizamos outra abordagem, deixando-os à vontade, para criarem a partir da leitura de mundo, sempre utilizando a modelagem como suporte, e conforme a orientação das professoras do Instituto iniciando com o estudo das formas geométricas. A partir da memória tátil logo surgiu a produção de objetos utilitários e frutas em cerâmica.

Diante desta realidade, desenvolvemos o trabalho no ICPAC sobre as memórias dos/as estudantes, a partir da aplicação da pesquisa qualitativa. A função dos/as bolsistas

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

e voluntárias foi estimular o manuseio do material, orientar sobre o aperfeiçoamento das técnicas e apoiar os/as estudantes diante de suas dificuldades.

Na condução dos trabalhos, nossa abordagem voltou-se para o incentivo às crianças/jovens para criarem objetos a partir da sua realidade e seus interesses. O resultado foi imediato, surgiram instrumentos musicais (baterias) e bonecas; alguns tiveram dificuldade com relação à coordenação motora e noção de espaço para executar a forma dos objetos, mantendo-se apenas no movimento circular e produzindo bolinhas de barro.

Verificamos a heterogeneidade do grupo com estudantes com deficiências visuais e múltiplas deficiências como autismo e hiperatividade. A estudante M.E. sempre é muito concentrada no que faz, tem raciocínio lógico muito rápido, ótima coordenação motora e noção de espaço.

> (...) considerando que o professor, como vidente, dispõe de pouca experiência sobre o perceber sem a visão. Assim, para poder programar sua ação educacional, ele necessita, nesta situação específica, interrogar-se e descobrir se tem oferecido condições para o que o portador de deficiência visual [pessoa com deficiência visual] tem a dizer-lhe de seus próprios caminhos para perceber e conhecer (MASINI, 1993).

O ICPAC fornece o espaço, o material necessário para o desenvolvimento das atividades tem sido adquirido com esforço pelos/as estagiários e voluntários. Os/as estudantes que frequentavam as aulas, nem sempre mantinham a assiduidade semanal necessária para o caminhar sistemático do aprendizado. Procuramos seguir o ritmo dos/as próprios/as estudantes, o trabalho é lento, mas percebemos progressos nas crianças que possuíam os maiores bloqueios.

1.2 EAV no Lar de Longa Permanência Vila Vicentina Júlia Freire (VVJF)

Na VVJF as atividades do Projeto de Pesquisa Artes Visuais & Inclusão da UFPB, são desenvolvidas desde 2014, com um grupo de oito pessoas idosas, a partir de encontros quinzenais, com duração de três horas. Trabalhamos com o ensino das artes visuais como estratégia para inserção social da pessoa idosa e como mecanismo capaz de melhorar a qualidade de vida dessa população.

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa ação/extensão. Trata-se de um processo que segue um ciclo, resumido em: ação, reflexão e investigação sobre uma determinada prática (COSTA, 2010). Os dados estão sendo coletados por meio de oficinas (atividades de expressão artística) e anotações no diário de campo, onde os/as pesquisadores/as descrevem os acontecimentos do decorrer da prática e por meio dessas descrições podem-se criar outros tipos de recursos para a intervenção.

A população da pesquisa corresponde em média 08 pessoas idosas com idade entre 60 e 86 anos, moradores da VVJF, localizada no bairro da Torre, na cidade de João Pessoa – PB. Trata-se de uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos.

Durante as vivencias analisamos os processos de criação (composição visual) de cada participante e verificamos que os elementos reforçaram a individualidade e o universo do imaginário. Os/as participantes retratam recorrentemente com massa de modelar, figuras de familiares, associados aos relatos das histórias de vida e da chegada à instituição. Bem como, desenham e pintam imagens que retratam suas histórias de vida.

1.3 EAV no grupo da Associação Ame Down Paraíba (Ame Down PB)

No ano de 2015, o projeto de pesquisa ação/extensão ampliou o trabalho inserindo um grupo de 10 jovens com síndrome de Down e seus pais/mães, participantes do grupo da Associação Ame Down de João Pessoa, Paraíba, Brasil. As atividades iniciadas em agosto de 2015, por meio de reuniões com a direção da Associação para definições dos encaminhamentos da pesquisa. As atividades de campo foram iniciadas em setembro do mesmo ano, com encontros quinzenais com a participação direta dos pais/mães e os jovens com síndrome de Down. Até novembro do mesmo ano realizamos quatro encontros com duração de 2 a 3 horas de duração, desenvolvendo atividades de pintura com tempera vinílica (PVA) e pigmentos sobre papel, a partir de 2016 os encontros passaram a ser quinzenais.

As atividades com o GT da Ame Down PB são desenvolvidas no Laboratório de Práticas Artísticas Experimentais do Departamento de Artes Visuais (DAV) da UFPB, aos sábados. Temos regularmente a participação de 10 a 12 jovens com Síndrome de Down e outros déficits intelectuais acompanhados pelos pais. No primeiro ano do projeto testamos as habilidades manuais dos participantes, suas experiências com pintura e artes visuais, por meio do trabalho com tonalidades de cor, trabalhamos com misturas de cores, a partir da distribuição de tinta PVA branca e pigmentos nas cores básicas, azul, amarelo, vermelho e preto, para que os participantes misturassem o pigmento produzindo suas tintas.

Após o preparo das tintas, iniciamos a pintura sobre papéis, com uma cor por vez e sua derivação a partir da mistura com preto e/ou branco, cada cor teria de ser trabalhada separadamente, apesar de ser utilizada no

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

mesmo suporte. Durante os encontros onde desenvolvemos essa atividade observamos que a maioria dos/as participantes não conseguiu compreender a proposta, trabalharam livremente utilizando apenas a cor oferecida pelos facilitadores e pintando campos de cor em preto e branco separadamente, sem produzir as misturas de cores, nem as tonalidades possíveis.

Uma das participantes M[1] . desde o primeiro encontro apresentou uma peculiaridade em relação a produção visual, falta de domínio de espaço, executando o trabalho com movimentos bruscos e largas pinceladas, utilizando excesso de camadas de tintas cobrindo toda a extensão do papel. Devido a essa especificidade foi necessário ampliarmos o tamanho do papel para os trabalhos dessa participante, bem como aumentar a gramatura do mesmo, que ameaçava rasgar devido ao excesso de tinta, passamos a utilizar cartolina guache como suporte (figuras 01 e 02).

Figura 01 – 3º encontro grupo focal Ame Down – pintura têmpera vinílica

Foto: Robson Xavier – outubro 2015

Figura 02 – 3º encontro grupo focal Ame Down – pintura têmpera vinílicaFoto: Foto: Robson Xavier – outubro 2015

A partir de novembro de 2015, continuamos o trabalho com pintura com tempera vinílica. Este trabalho consistiu em uma produção coletiva, feita a quatro mãos com os/as pais/mães em parceria com os/as filhos/as. Ao iniciarmos a atividade fizemos uma conversa inicial perguntando aos participantes se eles sabiam o que era paisagem, as plantas, os animais, todos/as responderam "natureza", então o tema da atividade surgiu da compreensão dos/as participantes. Os/as Pais/Mães e os/as filhos/as fizeram uma caminhada pela UFPB recolhendo folhas, flores secas, pequenas pedras e galhos, que fosse possível colar no trabalho, como elementos naturais (figuras 03 e 04).

Figura 03 – 4º encontro grupo focal Ame Down – pintura coletiva pais/mães e filhos/filhas – tema minha natureza

Foto: Lukas Li – novembro 2015

Figura 04 – 4º encontro grupo focal Ame Down – pintura coletiva pais/mães e filhos/filhas – tema minha natureza

Foto: Lukas Li – novembro 2015

A partir de 2016 ampliamos as atividades desenvolvidas a partir de experimentações com diversos materiais e suportes. O número de participantes se manteve o mesmo, com pequenas alterações. Foram incluídas atividades de campo, tais como visitas a ateliês e instituições culturais em outras cidades do estado da Paraíba e estados vizinhos.

2. Discutindo os resultados da pesquisa

Ao longo dos quatro anos (2014 a 2018) de funcionamento do Projeto Artes Visuais & Inclusão na UFPB, identificamos mudanças significativas relativas ao processo de socialização dos/as participantes dos grupos, que passaram a interagir cada vez mais entre si e com a equipe de trabalho; quanto ao empenho durante a execução das atividades artísticas, os/as participantes passaram a cuidar melhor dos materiais utilizados, demonstrando maior

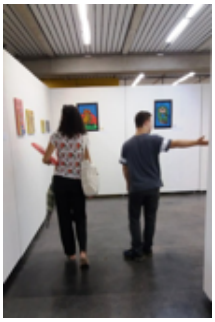
[1] Quando tratarmos diretamente sobre os participantes do projeto utilizaremos apenas a inicial dos nomes, para evitar identificação.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

interesse no projeto; quanto a valorização do próprio potencial criativo, os/as participantes e familiares passaram a expor os trabalhos desenvolvidos durante as oficinas nas residências das famílias e as instituições passaram também a exibir os trabalhos nas suas sedes.

Em 2016 realizamos a primeira Exposição Arte Eficiente na Pinacoteca da UFPB atingindo um número de 600 visitas em um mês de exposição. A monitoria da exposição foi feita pelos próprios participantes do projeto, que receberam os/as estudantes e servidores da UFPB e grupos de visitantes das escolas públicas da cidade.

Em 2017 a segunda exposição do resultado do projeto foi realizada no Hall de Exposições do Centro Cultural Ariano Suassuna, no Tribunal de Contas do Estado da Paraíba, com ampla divulgação e repercussão em todo o estado (figuras 05 a 08), contabilizando mais de 1.000 visitantes durante os dois meses de exposição.



Figuras 05, 06, 07 e 08 – Exposição Arte Eficiente – 2016 e 2017.

Cartazes das exposições Arte Eficiente 1 e 2.
Fotos das exposições: Bhadra, 2016 e 2017.

Os resultados desta pesquisa demonstram que o projeto tem atingido seus objetivos, pelos seguintes motivos:

1. Desenvolvido atividades atividade de artes visuais com pessoas com deficiências e/ou idosas, quinzenais e/ou semanais, com cada grupo, analisando as relações das artes visuais no processo de socialização dos/as participantes;

2. Observado os grupos em todas as atividades (oficinas) no decorrer dos anos (2014 a 2018), por meio de registros fotográficos e anotações dos comentários das crianças, jovens e dos idosos;

3. Desenvolvido análise qualitativa dos dados coletados;

4. Realizado a inserção e valorização da produção expressiva dos/as participantes no mercado local por meio da economia criativa.

Ao longo do desenvolvimento do projeto as imagens dos trabalhos artísticos desenvolvidos pelos/as participantes do grupo da Ame Down PB, tem sido utilizadas na produção de objetos comerciais (camisetas e canecas), que foram vendidos no final de 2017, durante a Expo Arte Eficiente, para gerar recursos para manutenção das atividades (figuras 9 e 10).

Figuras 9 e 10 – Objetos comerciais com imagens dos trabalhos dos/as participantes do GT Ame Down PB.

Fotos: Robson Xavier. 2017.

Considerações Finais

O desenvolvimento das atividades sociais pode ajudar na socialização do grupo durante as oficinas de artes visuais, no entanto, o estímulo quanto à produção visual ainda precisa ser intensificado nos três grupos (Ame Down PB, VVJF e ICPAC), a maioria deles/as não costuma fazer atividades de artes fora dos encontros do projeto.

Alguns participantes produzirem trabalhos com uma composição visual bem distribuída no papel, utilizando campos de cor, outros fazem formas muito pequenas desconsiderando o espaço do papel, no entanto, todos/as desenvolvem as atividades sugeridas e/ou trabalham com temas de seu interesse, tais como: namoro, casamento, declarações de amor para os/as pais/mães e histórias de vida.

> Todos podem aprender. Sabe-se hoje, com a mais sólida base científica, que a inteligência não é um dom. É, sim, um processo. Fica-se inteligente aprendendo. E esta é a marca universal do ser humano. Inclusive as pessoas e educandos de comprometimentos orgânicos ou emocionais podem ser atores eficientes da cena do ensino-aprendizagem como está sendo demonstrado com evidência por pesquisadores em muitas partes do mundo (BARBOSA, 2003, p. 97 -98).

O ensino de artes visuais com pessoas com deficiências e suas famílias ou com idosos, pode contribuir para a socialização e integração social do grupo, favorecendo a autonomia nas atividades cotidianas, estimulando o melhor relacionamento entre a família e filhos/filhas e os Idosos/cuidadores/as, estimulando o desenvolvimento do potencial criativo e da imaginação dos participantes.

O ensino de artes visuais pode contribuir para o desenvolvimento global e a educação integral dos jovens com deficiências e dos idosos, favorecendo a integração com diferentes grupos sociais, além de estimular a criatividade, o contato com a arte e cultura pode minimizar os processos de exclusão social.

A partir da confiança estabelecida durante as vivencias em grupo, foi possível identificar a dinamicidade do trabalho e observar a importância do contato das pessoas com deficiências e idosas com atividades que possibilitem sonhar, pensar, refletir, imaginar e acima de tudo criar seus símbolos e trabalhar com o imaginário pessoal e coletivo.

Este projeto de pesquisa ação/extensão é uma atividade permanente do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI/UFPB/CNPq) e do Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAIS). Nesta pesquisa ação/extensão tentamos quebrar as barreiras que nos separam dos/as crianças e jovens com deficiências e dos idosos ampliando o espaço para o diálogo.

Os/as participantes estão cada vez mais estão envolvidos/as nas ações do projeto de pesquisa.

Consideramos que as atividades desenvolvidas com as crianças e jovens com deficiências e com idosos constituem-se em processos de aprendizagens para todos/as os/as participantes do projeto de pesquisa.

Algumas variáveis merecem destaque: A) o êxito na realização das tarefas inicialmente propostas, cumprindo o prazo estabelecido para a execução das mesmas. B) a quantidade considerável de novos conhecimentos adquiridos pelos/as participantes; C) a ampliação do campo para estágio dos/as estudantes dos cursos de artes visuais (licenciatura e bacharelado) da UFPB na área de arte/educação inclusiva.

Ressaltamos que a experiência do projeto de pesquisa ação/extensão Artes Visuais & Inclusão, demonstra respeito ao potencial criativo dos sujeitos envolvidos, bem como, favorece o empoderamento dos/as participantes do projeto.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Estatuto do Idoso. Lei nº 10.741 de 01 de outubro de 2003.

_____. Regulamenta o art. 40 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), e dá outras providências. Decreto nº 5.130, de 07 de julho de 2004.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.

COSTA, Robson Xavier da (Org.). Arteterapia & Educação Inclusiva: diálogos multidisciplinares. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FERREIRA, Aurora. Arte, Escola e Inclusão: A Arte como meio de desenvolvimento dos Portadores de Necessidades Visuais. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

GARDNER, Howard. As artes e o desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, Ensie F. Sazano. A Educação do Portador de Deficiência Visual – as perspectivas do vidente e do não vidente. In: Revista Em Aberto. Brasília, Ano 13, n. 60, out./dez. 1993. Disponível em: < http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/888/795>. Acesso em: 30 out. 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry et. al.. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

SALLES, Cecília Almeida. Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC PUC, 2008.

SERRA, Helena. Educação especial: Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação: estudo de um caso. Braga, Portugal: ESEPF, 2002.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIMERMAN, G. I. Velhice: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMUNIDAD Y CREACIÓN: LA ESCUELA COMO ESPACIO COLABORATIVO.

Rut Martínez López de Castro
Universidade de Vigo

Blanca González Crespán
IES Mos

Lorena Arévalo Iglesias
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

El presente artículo plantea una propuesta teórico/metodológica de educación artística a implementar, para su valoración y posibles ajustes, en el Instituto de Enseñanza Secundaria de Mos (centro que cuenta con un programa de Bachillerato artístico). Dicha implementación, liderada por tres investigadoras contará con la participación de un grupo de estudiantes de 16 a 18 años. Partimos de un modelo de trabajo comunitario desde la perspectiva de la pedagogía crítica y el arte público, tomando como eje principal la creatividad, entendida como fuerza de transformación social. Un modelo de trabajo interdisciplinar y multifocal donde los estudiantes sean los protagonistas del proyecto creativo, los que participen y colaboren con su mirada construyendo colectivamente una nueva relación con el espacio escolar. Este horizonte educativo se configura en un proyecto de aprendizaje que tiene como propuesta la realización de un mural en un espacio concreto del centro que será seleccionado durante el proceso por los propios estudiantes.

Para ello, se toma como punto de partida la idea de democracia cultural. Tal perspectiva implica una dinámica de trabajo que emerge de forma continua y horizontal, y para la cual, a diferencia de lo que ocurre con otras propuestas de participación, los estudiantes no son meros receptores o ejecutores, sino agentes activos y empoderados. Se asume que el proceso de trabajo tiene que ser abierto y dialógico, un marco en el que sea posible realizar una propuesta de intervención escolar donde el objetivo sea un enfoque temático que emerja directamente de los estudiantes. Se trata de una práctica artística basada en “escuchar”, cuyo punto de partida son las ideas y los problemas que nacen del diálogo y el encuentro con los estudiantes. Desde aquí, las problemáticas sociales se llevan a un proyecto

artístico de intervención escolar donde se pretende integrar a diferentes agentes escolares y de la comunidad para que aporten y enriquezcan diferentes puntos de vista. El sentido de comunidad, por tanto, se refiere a los cambios de miradas sobre la problemática social y las nuevas experiencias estéticas y creativas creadas a través de la colaboración.

Así, el presente trabajo se comprende desde la mediación educativa, facilitando experiencias de aprendizaje significativo y de relaciones sociales a través del arte. Para ello, se pretende que los estudiantes conecten con sus intereses, motivaciones y pasiones, y que construyan nuevas relaciones entre los compañeros y la comunidad. El papel del equipo coordinador, por tanto, no es imponer un medio de representación o un proyecto cerrado, sino aportar nuevos sentidos abordados desde el respeto a las particularidades del grupo de estudiantes para crear en colaboración una obra artística. La propuesta, trata de articular un sentido de comunidad escolar a través del arte, si bien el fin es que se mantenga vigente y activa tras la finalización del proyecto, re-articulando nuevas redes de colaboración.

Palabras clave

Proyecto escolar, arte comunitario, creatividad.

1. INTRODUCCIÓN

La cultura de masas ha colonizado el espacio social. McLaren (1995, p. 80) denomina a este nuevo contexto "espacio de amortiguación depredadora", donde los jóvenes viven una relación incierta sobre su futuro y sobre su pasado. Los mass-media y el capitalismo han colocado al sujeto en el significado superficial de la imagen al hacer de las subjetividades algo manejable y absorbido por ella y la sociedad de consumo. Las viejas formas de producción y de consumo de la modernidad, con sus verdades absolutas y la consiguiente idea de sujeto soberano, han dado paso a un sujeto posthumanista (Grossberd, 1986; citado por MacLaren, 1995) como producto móvil de un contexto fluido. Los sujetos de la modernidad han sido convertidos en signo, despojados de toda afirmación emancipadora, lo que termina por disminuir su poder sobre sus cuerpos. Por otro lado, el actual sistema educativo cada vez está más lejos de los ciudadanos y la comunidad. Su estructura organizativa jerárquica y su praxis pedagógica se resisten a cambiar hacia un sistema escolar que tenga en cuenta el contexto social como un agente transmisor de un modelo social democrático. En este escenario, es necesario una pedagogía respondiente, que problematice sobre la educación y la enseñanza desde un enfoque crítico, y donde las artes participen en la labor de repensar lo social y las identidades.

En este marco, la propuesta de intervención aúna la idea del arte urbano como elemento cohesionador llevada al ámbito educativo donde el espacio de cambio estaría mediatizado por el elemento creativo. El detonante dinamizador del proyecto recae en la elaboración participativa de un mural en un espacio del centro elegido por los participantes. La intervención artística es definida por el equipo de trabajo al que, de manera deliberada, se le irá dando, a lo largo del proceso, mayor protagonismo, con el fin de ayudarles a desarrollar las destrezas relacionadas con la creatividad.

2. MARCO TEÓRICO

Giroux (1996, p. 122) sostiene que la pedagogía, como práctica cultural crítica, necesita abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan experimentar y definir qué significa ser productores culturales, capaces de leer textos diferentes y producirlos, pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos. Ser productores culturales también implica que los estudiantes sean creadores de conocimiento, explorando nuevos discursos en su contacto con la imagen. La cultura visual puede servir para fomentar la capacidad de reapropiarse, crear o subvertir un discurso.

2.1. Pedagogía crítica como enfoque preferente para la formación del sujeto político

La pedagogía crítica es una perspectiva que tiene sus orígenes en las teorías marxistas; plantea los principios conceptuales de la lucha de clases desde la educación. Actualmente es posible encontrar varios educadores y teóricos que conciben la educación desde esta perspectiva como Henry Giroux, Paulo Freire, Peter McLaren, Michel Apple, Hommi Bhabha o entre otros. La pedagogía crítica concibe la enseñanza como una forma de política cultural vinculada a conceptos de poder, política, contexto e historia. Giroux (1996) propone que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, lo que significa extender y profundizar en las posibilidades de un trabajo cultural crítico reafirmando lo pedagógico como una política cultural. Para ello, es necesario examinar las relaciones entre escuela y sociedad dominante, entre práctica educativa y política neoliberal.

La política neoliberal presenta claras implicaciones en el ámbito educativo al estar ambos aspectos conectados con los modos de entender la vida de las personas. Apple (2015, p. 78) argumenta que el bloque hegemónico ha sido "frecuentemente muy manipulador en la articulación de temas que preocupan a las personas, como la inseguridad económica, la destrucción de las comunidades, el sentimiento de impotencia, la falta de respeto, la desidia y la intransigencia burocrática". La habilidad de estas políticas reside en haber conseguido integrar los imaginarios conservadores en las experiencias cotidianas de las personas. Esto demuestra lo importantes que son las luchas culturales dentro y fuera de la escuela, y evidencia la imperiosa necesidad de una pedagogía crítica que sea capaz de cambiar lo social desde una reconstrucción de los discursos hegemónicos y desde la esperanza por construir un nuevo orden social más democrático (Freire, 2002)

Mientras en las escuelas se mantenga una suerte de educación bancaria (Freire, 2002) preocupada por la transmisión de contenidos e informaciones, no será posible educar ciudadanos críticos que piensen por sí mismos. Este tipo de educación capitalista limita la capacidad de creatividad y el deseo de participar de la propia transformación social. Se necesita pasar de una educare a una educere, o lo que es lo mismo, pasar de una educación depositaria a una que eduque para la comprensión crítica. El arte es un campo que puede posibilitar la comprensión crítica del mundo y puede favorecer espacios de autoría y de extrañamiento.

Ante estas expectativas, aplicar un modelo de pedagogía crítica en la educación artística obliga a aprender y reflexionar sobre lo que significa poner en práctica un determinado tipo de conocimiento o proyecto educativo; preguntarse acerca de qué puede proporcionar el arte a la construcción de una sociedad más crítica y participativa; cuestionarse cómo puede contribuir esta propuesta al

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

desarrollo personal y social del alumnado; y qué principios de la pedagógica crítica se deben aplicar en este proyecto de educación en artes visuales.

La pedagogía crítica busca que los estudiantes tengan voz y se sientan representados. Para ello, es necesario identificar las narrativas que influyen en las vidas de los estudiantes y las distintas posiciones que, como individuos y como colectivo tienen frente a los otros. De esta manera surgen varias representaciones desde diferentes posiciones que se pueden construir en forma colaborativa. Los proyectos surgidos en estos contextos educativos deben indagar sobre las diferentes lecturas e intertextualidades que se generen. Así, los estudiantes pueden convertirse en mediadores de sus propias narrativas, y asumir el liderazgo a través de un proceso de una acción performativa. Este les permitará ubicarse en los márgenes de lo normativo produciendo nuevas formas de explorar los límites de lo dado.

La acción performativa de los estudiantes los convierte en mediadores de sus propios sentidos, adoptando una perspectiva reflexiva y crítica de las relaciones sociales. Por lo tanto, la propuesta tiene como objeto el dotar al alumnado de herramientas que les permitan aprender a ser responsables de su propio aprendizaje. Esto es posible con la potenciación de una "autoridad con" o conjunta por parte de los docentes. La "autoridad con" sería una relación dialógica horizontal entre docente y estudiantes, configurada mediante la confianza mutua. Desde esta perspectiva, estos se reconocen como actores, y juntos, participan en el proceso de reelaboración de sus experiencias en torno al arte.

En esta relación pedagógica, la figura del docente debe situarse como intelectual transformador "educando a los estudiantes en el lenguaje de la crítica y la responsabilidad social" (Giroux, 2001, p. 40). Los estudiantes, al tiempo, son reconocidos como participantes activos con derecho a hablar y representarse a sí mismos en el proceso de aprendizaje, manteniéndose a su vez atentos en el reconocimiento del otro en su diferencia.

2.2. Creatividad como fuerza de transformación social

La noción de creatividad es una construcción cultural, y como tal, está sujeta a los cambios y contingencias de la sociedad que la analiza y la incorpora. Tatarkiewicz, en el pasado siglo, acuña, para definirla, el término "pancreacionismo", ampliando el uso de este concepto hacia todas aquellas actuaciones del ser humano, ya que "el hombre es creativo cuando no se limita a afirmar, repetir, imitar, cuando da algo de sí mismo" (2002, p. 295). Este término remite a un carácter universal y a una posibilidad individual de desarrollo del mismo que no siempre ha sido entendido como tal. Una ampliación hacia territorios que se extienden más allá de la categoría artística, a la que tradicionalmente se había circunscrito, y que ponen de manifiesto cómo "los modos de pensar acerca de la creatividad van unidos a modos de posicionarse ante todo lo que tenga que ver con lo creativo, también en cuanto al binomio creatividad y educación, y señalan los caminos posibles o los territorios inalcanzables" (Romero, 2015, p. 90).

La creatividad es hoy un valor reclamado desde nuestra cultura, considerado como imprescindible desde ámbitos dispares y entendido como múltiplemente aplicable. En un mundo en constante transformación, la recurrencia a la flexibilidad que la creatividad encarna es una virtud por necesidad de adaptación al medio.

Es un hecho que el ámbito educativo, y más concretamente, el esquema de la escuela tradicional (basado en las necesidades de la sociedad industrial) ha estado en muchos aspectos alejado de ese concepto de creatividad. Un término lo suficientemente mitificado y asumido como proteico e incontrolable (Romero, p. 2015) como para poder ceñirlo a las necesidades de la sociedad del futuro que la propia escuela trataba de anticipar, "[…] dos tipos claramente separados de futuros trabajadores: operarios manuales y empleados no manuales, para cubrir nuestras necesidades profesionales y atender al crecimiento industrial, respectivamente" (Gerver, 2014, p. 20). No es posible desligar los fines sociales de la escuela de los fines económicos de la sociedad, pues ambos caminan parejos el uno del otro. Y sin embargo, cada vez con más ahínco, desde la escuela se reclama la inclusión de la creatividad como parte integrante del currículum porque la sociedad que se está preparando dentro de las aulas tendrá que afrontar espacios de incertidumbre que ahora apenas es posible vislumbrar.

En el ámbito escolar, tal y como apunta M. I. Solar (2006), "el interés por la creatividad responde a las nuevas demandas por generar cambios en los procesos formativos en todos los niveles educativos, ante escenarios generados por las nuevas tecnologías de la información, el acelerado avance de la ciencia, la globalización e internalización de las instituciones, las problemáticas sociales, en el nuevo paradigma de la complejidad". El mundo, en cambio continuo, se abre a las nuevas tecnologías. Y con ellas emergen nuevas percepciones y concepciones del mundo, nuevos modos de relacionarse que traen y son provocados a su vez por los cambios sociales inherentes.

Esta posibilidad permite integrar de una manera real y cuantificable la creatividad en nuestra escuela. Una creatividad que remite a un proceso mental y no tanto manual, deviene destreza que se ejercita (Alonso-Geta, 2009), alejada de la mitificación del término y la progresiva normalización del mismo que se ha venido procurando en estos últimos años. Para Romero (2015, p. 91):

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

> "Esta labor de normalización y extensión de la creatividad ha sido desarrollada, en diferentes direcciones, por numerosos autores relevantes, desde Guilford o Torrance hasta M. Boden, E. de Bono, M. Romo, D. Perkins, R. W. Weisberg... entre otros. Todos ellos han venido mostrando cómo la creatividad no es una cualidad privilegiada de individuos excepcionales y cómo depende de mecanismos, capacidades y funciones ordinarias que la generalidad de las personas comparten. Por tanto, desde estas perspectivas normalizadoras, la capacidad creativa se considera una cualidad humana que todas las personas tienen, al menos de manera potencial, que puede ser desarrollada con el adecuado aprendizaje y que puede ser facilitada o dificultada por las condiciones contextuales y por la educación".

El gobierno de Escocia publicó en el año 2013 un informe, bajo el título Creativity Across Learning 3-18, en el que se recogían los resultados de un estudio basado precisamente en la creatividad en la educación, centrado en el Currículum para la Excelencia (Curriculum for Excellence). Basándose en las diferentes aproximaciones teóricas, dicho informe establece como punto de partida la definición de creatividad como proceso que genera ideas, posibilita nuevas conexiones e interpreta el error como oportunidad y no como imposibilidad. Según este informe de Scotland Education (2013, p. 3):

> "La creatividad es un proceso que genera ideas que tienen valor para el individuo. Implica mirar las cosas familiares con nuevos ojos, examinar los problemas con una mente abierta, hacer conexiones, aprender de los errores y usar la imaginación para explorar nuevas posibilidades". [i]

Aunque *Creativity Across Learning* 3-18 establece claramente las diferencias[ii] entre proceso, habilidades, aprendizaje y enseñanza creativas, el énfasis del estudio recayó en el segundo de los puntos: las habilidades creativas y cómo impulsar su desarrollo en los alumnos. Estas habilidades o destrezas se concretan a su vez en:

- El ser constructivamente inquisitivo (curiosidad, capacidad para detectar patrones, empleo de conocimientos previos, investigación productiva y formulación de preguntas pertinentes).

- La apertura mental (pensamiento lateral y divergente, capacidad para hacer hipótesis, exploración de distintos puntos de vista, flexibilidad y adaptabilidad, capacidad para trabajar con incertidumbre).

- El aprovechamiento de la imaginación (explorar, sintetizar y mejorar las opciones, generar y afinar las ideas, inventar)

- La capacidad para identificar y solventar problemas (comprender y definir los problemas, elaborar, distribuir y presentar soluciones, demostrar iniciativa, disciplina, persistencia y resiliencia, evaluación del impacto y éxito de las soluciones e identificar e implementar los pasos a dar para la mejora o desarrollo del proceso).

Resulta bastante clarificador que el objeto del trabajo recayera precisamente en un elemento que remarca la condición del ser humano como "ser que aprende", pues "[…] las facultades creadoras se encuentran al mismo tiempo entre las más susceptibles y capaces de desarrollo, y las más susceptibles al retroceso e involución. Se aprende a ser creativo o no, y todo lo que se aprende puede enseñarse" (Alonso-Geta, 2009, p. 185). Se considera la creatividad "[…] no tanto como una cualidad, sino como un modo de actuar que pone el acento en los procesos, en las distintas formas de llegar a diferentes resultados, en el aprender a través de la forma de hacer" (Alonso-Geta, 2009, p. 188). Es decir, la creatividad entendida como una habilidad, como proceso aprendible.

Si se entiende la creatividad como cualidad inherente a todos los seres humanos, como habilidad ordinaria al alcance de todos y cada uno de nosotros, se confirma el hecho de que puede ser educable, mejorable a través de la práctica, y permite establecer una relación bidireccional creatividad-educación, tomándola tanto como herramienta/metodología de trabajo como materia a trabajar. Es ahí donde se apoya la presente propuesta: una creatividad a enseñar y a aprender.

El trabajo llevado a cabo por las autoridades escocesas pone mucho énfasis en la dimensión social del estudio, estableciendo que los beneficios de una educación en la creatividad trascenderían el ámbito escolar redundando en beneficio directo de la sociedad. Esta idea, además de actualizar el mensaje de Séneca, non scholae sed vitae discimus, posiciona la creatividad como herramienta necesaria y relevante en el bienestar personal, en la búsqueda concreta de satisfacción íntima, aplicable en la resolución de conflictos y en la contribución valiosa a la sociedad (Scotland Education, 2013, p. 6).

Esta cuestión, la del bienestar personal a través de la creatividad, es crucial para estudiosos del tema como el británico Sir Ken Robinson (2009), que incluso ha llegado a definir la inmersión en el sistema escolar tradicional como inversamente proporcional al desarrollo de la creatividad[iii]. Este énfasis en lo sensible trae a colación una vertiente de la creatividad que Romero califica de emocional, y que suele, por lo general obviarse en el ámbito educativo de la "cultura de la fábrica" (Robinson & Aronica, 2009, p. 301). Para Romero (Romero, 2015, p. 101) es posible hablar de

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

> "Creatividad emocional, porque el creador es completo, no tiene medio cerebro ni utiliza solo procesos cognitivos sin participación del mundo afectivo, y porque si el proceso creativo trata con el riesgo, el error, el fracaso y la desorientación, la ambigüedad, así como con el éxito, la satisfacción, la recompensa, el esfuerzo... todo ello va unido a emociones, afectos, no a un tipo de experiencia emocionalmente neutra, si es que ello existe".

La dimensión de la creatividad en este caso es también doble, al cultivar la vertiente más emocional y alzarse tanto "como un valor cultural que permite generar soluciones eficaces para las problemáticas contemporáneas y como una necesidad fundamental del ser humano, cuya satisfacción permite alcanzar una mayor calidad de vida" (Klimenko, 2008, p. 194).

Los cuerpos docentes se encuentran constantemente con obstáculos a salvar para poder incorporar el concepto de creatividad a un currículum formal atosigado por el carácter evaluador y unos contenidos alejados del universo que habitan sus destinatarios, entre otras problemática. Sir Ken Robinson señala de manera más concreta tres puntos a transformar en el sistema educativo que inciden en lo diverso y singular: primero sería la jerarquización de las asignaturas, marcadas por la uniformidad y no por la diversidad; el segundo la necesidad de cuestionar precisamente el concepto de asignaturas como elementos estancos, en vez de hablar de disciplinas, lo que les otorga un carácter más amplio; y en tercer y último lugar, el autor habla de un plan de estudios que atienda al principio de individualidad, más personalizado y basado en el aprendizaje (Robinson & Aronica, 2009, pp. 322–323).

Comparando las propuestas anteriores, el énfasis se traslada desde el ámbito más político (establecimiento del currículum y reorganización estructural del sistema) a un ámbito de actuación más concreto, focalizado en la formación del profesorado. Estas dos propuestas viene a ejemplificar la aportación de Ferreiro (2012, p. 8) al tema:

> "El desarrollar en una u otra dirección y "medida" de la creatividad dependerá de múltiples factores. Por ejemplo hay numerosos estudios que apuntan unos al maestro, otros al modelo pedagógico, o bien al currículo escolar, los contenidos de los planes de estudios y programas, los métodos didácticos, o el espacio físico, y los recursos existentes. En nuestra opinión (Ferreiro, 1995) un sinnúmero de variables que cada una por si misma y en estrecha vinculación inciden y determinarán el despliegue de las potencialidades del desarrollo humano, y entre ellas, la creatividad (Davydov, 1986; Ferreiro, 1995). No obstante en tal sentido nuestras investigaciones han demostrado que todos los factores antes mencionados influyen, pero es el maestro, su nivel y desarrollo profesional, su capacitación pedagógica y didáctica un factor determinante en el desarrollo del nivel de expresión de la creatividad".

Por todo ello, uno de los factores ilusionantes de este proyecto es el impulso motivador que puede generar en el alumnado y en los propios docentes, ya que al ser un proyecto eminentemente colectivo exige de una interrelación colaborativa entre individuos, remarcando un estilo de creatividad interconectada, generada por la red de creadores-alumnos-docentes-comunidad implicados en el proyecto, que puede poner en marcha los procesos para desenvolver una creatividad distributiva. Para Romero (2015, p. 98):

> "[…] la creatividad no está en la persona, está en la relación que se puede establecer entre las personas, los saberes, los materiales, las herramientas e instrumentos de la cultura, interaccionando en procesos de colaboración. Según esto, la creatividad no se tiene, se comparte; la participación en proyectos creativos compartidos, por tanto, es una clave fundamental".

El foco de interés debe buscarse en las sinergias que se generen, en las aportaciones individuales que pasan al grupo de la colectividad y conforman un paso más hacia el logro común, detallándose también como creatividad transformadora. Romero (2015, p. 100) habla así de una

> "Creatividad transformadora, en el sentido de que no solo generaremos productos, resultados u obras creativas, sino que el propio proceso de trabajo creativo es el verdadero resultado creador en muchos casos, especialmente en el ámbito de la educación; un proceso que transforma a las personas que intervienen en él y modifica las relaciones, y que es el auténtico logro creativo".

Por otro lado las aportaciones sumativas parten siempre del foco individual, de manera que es posible también encontrar la idea de creatividad construida. De nuevo según Romero (2015, p. 98), ,

> "lo que implica una mirada no únicamente al interior, a unas supuestas capacidades naturales individuales, sino al exterior, y afrontar aprendizajes compartidos, decisiones, proyectos para esas posibilidades que podemos diseñar y materializar, y sobre todo, implica poner

> en acción esa capacidad, actitud o modo de pensar, de ser y de hacer creativos".

Insistiendo en lo anteriormente dicho acerca de la creatividad como proceso aprendible, se enmarca también el proyecto propuesto dentro del ámbito de lo que Romero denominó creatividad sostenida, que "no es tanto una iluminación efímera e inesperada, sino una elección y una dedicación prolongada en el tiempo explorando otros modos de ver, pensar y hacer, cuestionándose lo obvio y problematizando la realidad para transformarla" (2015, p. 99). La implicación del colectivo en el trabajo común, al que se le ha transferido la responsabilidad (creatividad decidida), supone un intercambio y discusión de ideas, comentarios y aportaciones, estableciendo a su vez una actitud crítica y dialógica (creatividad paradójica) que tendrá como fin la toma de decisiones comunes.

Por otro lado el motivo vehicular del presente proyecto pasa por una intervención que supone una alteración y modificación física del espacio escolar con vocación de provocar cambios en la comunidad que incluso puedan rebasar los límites del centro. Esa intervención activa, inevitablemente, cambios en el espacio y en nuestra relación con él, lo que nos lleva a una creatividad expandida en tanto en cuanto.

> "Creatividad expandida significa cualquier proceso que provoque la infiltración de lo creativo por todos los rincones del aula, del centro educativo, del entorno próximo, de la sociedad, generando dinámicas de repensar, revisar, rehacer, reunir desde otros ángulos, y provechando y valorizando las diferentes aportaciones al proceso que pueden realizar, desde su situación y condiciones, todas las personas, todos los agentes" (Romero, 2015, p. 101).

2.3. Arte urbano como herramienta de cohesión en pequeñas comunidades

Como se adelantado en el epígrafe anterior, la modificación física del espacio (y con él, la dotación de nuevos sentidos y valores a los entornos) propicia un cambio notable en la forma en la que la ciudadanía se relaciona con éste. En este marco, el arte urbano participativo, como disciplina creativa vinculada a la creación artística colectiva desarrollada en el espacio público (por tanto, puramente democrática) se presenta como una herramienta óptima para la plasmación y visualización de imaginarios sociales, discursos colectivos y narrativas silenciadas.

Los últimos nueve años constituyen un periodo en el que la movilización ciudadana y el asociacionismo civil se han visto motivados por un descontento popular firme y sostenido, debido fundamentalmente a la crisis económica, política y medioambiental. Si bien el nacimiento de nuevas propuestas institucionales alternativas en el año 2014 inició un cierto proceso de desmovilización social (o, al menos, una reorientación de las formas de protesta), en este tiempo la ciudadanía ha recurrido al espacio público como ámbito preferente de manifestación y expresión. En este marco, el graffiti y, especialmente, el arte urbano, parecen vivir una edad de oro: en estos años (desde el estallido de la crisis), ha aumentado el número de iniciativas de carácter público y privado que tienen a estas disciplinas como protagonistas.

Los festivales, certámenes e iniciativas de carácter tanto privado como público vinculados con el *graffiti* y el arte urbano han aumentado exponencialmente en número, calidad y prestigio desde el año 2008. Algunos se han planteado como meras herramientas de embellecimiento de espacios públicos en desuso o mal estado, tal es el caso de muchos de los proyectos promovidos desde el ámbito institucional. La presencia de empresas y administraciones condiciona, en cierto modo, la producción artística realizada en este contexto, dado que las instituciones locales no alcanzan a comprender, generalmente, el valor comunicativo real de este tipo de proyectos. Se trata de agentes que, como financiadores, posibilitan la planificación y ejecución de estas iniciativas, dotándolas, como contrapartida, de un discurso corporativista que se distancia del carácter contra-hegemónico, creativo e identitario que cabría asociar a este tipo de intervenciones artísticas colaborativas.

Sin embargo, incluso en estos casos, artistas y comunidades dotan a las obras de contenido social referido a los públicos inmediatos (la ciudadanía), con un abanico temático no exento de un cierto carácter crítico. Al tiempo, algunos de los proyectos promovidos "desde abajo", como iniciativas privadas planteadas por colectivos, asociaciones o comunidades, se han convertido en estandartes de la lucha activa de la ciudadanía, pues han servido para demostrar que, en un clima de indefensión, crisis y abuso por parte de las instituciones, todavía es posible emprender acciones colectivas que, a nivel local, funcionen como un germen de cambio[iv]. Y es que en palabras de Joan Feliu[v] , Doctor en Historia del Arte de la Universitat Jaume I de Castellón, el arte urbano "es una forma alternativa de creación de comunidad y de recuperación de memoria y orgullo; es una potente arma de transmisión de valores". El colectivo artístico Boa Mistura, cuya trayectoria se encuentra vinculada al arte urbano desde hace más de diez años, defiende que éste es un instrumento para "hacer ciudad"[vi]. Asumen, por tanto, que la/el artista debe ser consciente de que tiene una responsabilidad para con el tiempo en el que vive, la obligación de vincular conceptualmente su obra con el lugar en el que ésta se inserta, y la capacidad de utilizar su trabajo como una herramienta de cambio en las comunidades. Los propios Boa Mistura son el máximo exponente español de esta concepción del arte urbano, pues llevan años desarrollando proyectos de arte urbano participativo con carácter social en zonas empobrecidas de todo el mundo.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Si bien *graffiti* y arte urbano son dos términos que acostumbran a usarse indistintamente en los ámbitos no especializados, lo cierto es que existen diferencias entre ellos que, aunque con matices, son generalmente reconocidas y aceptadas por artistas, investigadoras/es, especialistas y aficionadas/os. Como indica Daniela Simões en su artículo *De la defensa del Street Art y el Graffiti como vanguardias del arte público*[vii] , el arte urbano concede menos peso que el *graffiti* a la figura de la/el autor/a, prestando mayor atención al mensaje, y dialoga con mayor facilidad tanto con el público como con el propio espacio. Abarca (2010, p. 35) señala que "arte urbano" es el término que se emplea generalmente para hacer referencia a "formas de actuación artística independientes en el espacio público que van más allá del graffiti". Los valores éticos asociados al arte urbano están, así, relacionados con los espacios de intervención (Suárez, 2011, p. 11), así como con la finalidad de la obra misma, e incluso el público al que ésta se destina. Por tanto, no parece excesivo proponer que el arte urbano, como disciplina artística académicamente reconocible, facilita vías de comunicación alternativas debido a su capacidad de incidencia en el proceso de cohesión social en pequeñas comunidades. Esto es así dado que dicha disciplina juega un importante papel en la generación del imaginario colectivo local, especialmente en su vertiente participativa de carácter alternativo.

Es posible afirmar que el arte urbano tiene una capacidad de incidencia real en el proceso de cohesión social en pequeñas comunidades, favoreciendo la reapropiación colectiva tanto de los espacios públicos como de los sentidos y valores compartidos, modificando, con ello, los escenarios sociales en los que las comunidades desarrollan su vida política. No se debe obviar, no obstante, que esta capacidad de incidencia en el entorno es muy limitada, y se encuentra condicionada por una serie de factores referidos a la naturaleza misma y características de las comunidades en cuestión (configuración espacial de las zonas de intervención, densidad demográfica, choque intergeneracional, perfil local municipalista o institucional, tejido asociativo, etc.).

En su dimensión dialéctica, el arte urbano contribuye a la transmisión de relatos colectivos memorizados por medio de las piezas artísticas realizadas, arrojando luz sobre el conflicto discursivo vigente, tal y como sugiere el predominio de los relatos visuales de carácter crítico y social presentes en muchas de las obras realizadas tanto por artistas como por la propia ciudadanía en los últimos años en ciudades de todo el mundo. Asimismo, los resultados alcanzados sugieren que los proyectos de creación colectiva apuntan (tímidamente) nuevas formas potencialmente eficientes de construcción de una identidad grupal y social. Sin embargo, la condición sine qua non para que esta potencialidad se convierta en realidad parece ser la existencia de objetivos transformadores explícitos por parte de las comunidades, fortalecida por una clara conciencia grupal.

En su dimensión poética, el arte urbano posee un valor estético digno de reconocimiento y una capacidad movilizadora susceptible de generar cambios sociales. Se trata de una disciplina que ha dejado de ser considerada vandálica o marginal, para encontrarse cada vez más integrada en el mainstream como la más reciente adquisición de la Industria cultural. Prueba de ello es la proliferación, antes referida, de eventos, proyectos y festivales de arte urbano realizados con financiación institucional en los últimos años. Cabe esperar que este hecho, si bien contribuye a la aceptación de una actividad tradicionalmente desdeñada, implique cierta pérdida del potencial emancipador inherente a la libre intervención del espacio público, tal y como se ha indicado con anterioridad.

EEn su dimensión retórica, el arte urbano contribuye a la creación de sentidos y valores sociales, influyendo con ello en la percepción comunitaria del espacio público. Existen indicios de que el arte urbano constituye una opción alternativa de configuración del espacio público. Por otro lado, es posible confirmar que, incluso en el marco de proyectos menores ejecutados con objetivos electoralistas de embellecimiento urbano, las intervenciones participativas realizadas en el ámbito del arte urbano por parte de la ciudadanía contribuyen al fortalecimiento de los lazos comunitarios, favoreciendo, además, la formación cívica de las/os participantes, por tratarse de actividades en las que se ponen en práctica valores como la cooperación, la solidaridad o la convivencia.

Identificadas las potencialidades y debilidades del arte urbano participativo como herramienta de cohesión social, resulta fundamental encontrar nuevas fórmulas que permitan la puesta en marcha de iniciativas sostenibles cuya promoción, gestión y financiación mayoritaria se encuentren únicamente en manos de la ciudadanía. Se abre así una posible línea de trabajo complementaria que conjugue la profundización en el proceso de producción y apropiación de nuevos imaginarios sociales por medio de la producción mural, con la creación y puesta en marcha efectiva de pequeñas agrupaciones locales de carácter asociativo que coordinen este tipo de iniciativas centradas en el arte urbano, garantizando una continuidad que supere los límites de dicha disciplina para trasladarse a ámbitos mucho más amplios de la vida comunitaria, tal es el objetivo de la presente propuesta.

3. METODOLOGÍA

El modelo pedagógico planteado para este proyecto trata de rehuir de la imposición de contenidos, y se plantea desde la incertidumbre e incerteza. Este proyecto encara la ordenación y la selección de los contenidos teniendo en cuenta los conocimientos previos o el tipo de aprendizaje

que se adapte mejor a los estudiantes que componen el grupo de trabajo.

Desde este enfoque, se trata de pensar en un proyecto artístico que parte de la observación de las necesidades, valores e intereses de los estudiantes para favorecer la construcción de la subjetividad a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permita comprenderse e interpretar el mundo en el que viven (Hernández, 1998).

La noción de mediación será clave para entender la función de los docentes como facilitadores que ayudan a problematizar y a construir junto con los estudiantes experiencias significativas de aprendizaje.

En este sentido, el diálogo pedagógico a través de las representaciones e imágenes será un medio de construcción de las experiencias y de aprender colaborativamente. Las imágenes y artefactos visuales en general permiten realizar un acercamiento a los estudiantes y a sus imaginarios, para abrir un diálogo sobre sus temas de interés, problemas o expectativas.

Se rehúye una postura determinista de organización del proyecto, pues se pretende crear un recorrido que se plantee en diálogo con las experiencias y las reflexiones que surgen en el aula, invitando a los estudiantes a hablar y a mostrar sus deseos y pareceres. Se trata de una perspectiva humanista que comienza creando un ambiente de enseñanza y aprendizaje más humano, que invita a pensar y a expresarse en libertad con el objetivo de encontrar posibles temas. Esto apunta a una manera de representar el conocimiento basada en la interpretación y la creación de encuentro. De esta manera, nacerán temas que finalmente conducirán al problema de investigación que da lugar al proyecto, cuyo resultado final se materializará en la creación de un mural.

Las preguntas de inicio son, por tanto: ¿Cómo se puede afrontar esta mediación con el arte desde un determinado tema? ¿Cómo el arte afecta a la vida de los estudiantes? El objetivo es dar respuesta a estas preguntas por medio de una investigación/acción cuya estrategia sea la indagación de las concepciones, valores y versiones del mundo que median en las imágenes o en el arte en general, y que tratan de fijar maneras de mirar (y de excluir). Este planteamiento motiva un trabajo de análisis, interpretación y creación artística con los estudiantes que permite valorar el potencial del proyecto planteado como vía para la formación del alumnado como agente crítico.

Así, la finalidad del proyecto es el empoderamiento de los estudiantes en la medida en que se posibilita el desarrollo de un proceso de investigación que tiene sentido para ellas y ellos, y participan de manera activa en su planificación e utilización creativa.

Para ello, se proponen una serie de estrategias metodológicas:

- La deconstrucción como un método de análisis y de reflexión sobre imágenes y obras de arte para la construcción del conocimiento. Se trata de revisar críticamente los discursos que se imponen y los que se silencian.

- Trabajo de indagación individual o colectiva sobre un tema o problema que se puede abordar a través de entrevistas, debates, observación participante o análisis de los contenidos.

- El aprendizaje colaborativo como método de negociación y diálogo donde se intercambian opiniones y puntos de vista con otros a través de la comunicación oral, la escritura, la creación visual u otras formas de representación.

- La creatividad, mediante la utilización de la inventiva en cuanto la exploración de caminos alternativos a los libros de texto a partir de explicaciones diferentes, diálogo y creación de nuevos espacios creativos (visita a exposición, visita de un artista o vecino, notas de prensa, anuncios de T.V., etc.).

- El aprendizaje vinculado al hacer pictórico para que dote a los estudiantes de estrategias y habilidades creativas.

Bajo estas premisas, la presente propuesta se compone de cuatro fases.

3.1. Identificación

La primera fase del proyecto consiste en una serie de sesiones de debate y reflexión, coordinadas por el equipo de trabajo en colaboración con las personas responsables del centro, que tendrán, en todo momento, al alumnado como protagonista. El objetivo es ofrecer a las/os participantes, a través de la motivación de la propia auto-exploración como grupo, los recursos necesarios para la identificación y análisis crítico de las problemáticas, intereses o realidades escogidas, individualmente en un principio, y de forma colectiva más adelante.

Estas sesiones previas servirán como base conceptual de cara a la realización de la actividad final, consistente en la elaboración colectiva de un mural colaborativo, planteado y realizado por el alumnado participante en el proyecto. Se pretende, así, "traducir" en imágenes los contenidos trabajados y asimilados por el alumnado durante las sesiones previas, valorando el grado de aprehensión de los mismos por parte de los estudiantes, y analizar el lenguaje visual empleado por ellos a la hora de aportar su visión sobre la problemática.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

3.2. Intervención participativa

¿Cómo involucrar al alumnado en un programa centrado en la modificación del espacio y la transmisión de mensajes positivos a la comunidad a través del arte urbano? El planteamiento tradicional supone que las/os artistas traducen visualmente su concepción o percepción de la realidad, y que la ciudadanía, como público, es mera espectadora. El artista, por tanto, es quien "redescubre" el entorno, y lo muestra a la ciudadanía. Así, el proceso se desarrolla de forma lineal, siendo la/el artista origen y fin del mismo. Esta propuesta, en cambio, supone que es el propio grupo (el alumnado) el que construye su entorno por medio de la acción directa sobre el espacio, lo que implica un cambio en la propia percepción del mismo. El proceso, por tanto, se desarrolla de forma circular, coincidiendo el fin del mismo con el comienzo de un nuevo ciclo.

3.3. Seguimiento

Esta tercera fase recupera la motivación investigadora y social del proyecto. Se propone la puesta en práctica de una serie de metodologías propias del ámbito de la investigación social y la comunicación para comprobar el impacto de esta iniciativa. La metodología general en la que se enmarcan las técnicas escogidas para esta fase es la etnografía. Dichas técnicas son la observación para el alumnado, la conversación para el profesorado, el cuestionario breve para ambos y el análisis iconográfico/ iconológico aplicado a las ilustraciones.

3.4. Difusión

Con el objetivo de mantener una plataforma de trabajo y seguimiento permanente del grupo participante, que sirva, al tiempo, como herramienta de difusión pública del proyecto, se propone la apertura, desde el comienzo del mismo, de una cuenta específica de *Tumblr* para difundir los materiales compartidos tanto por el alumnado como por el equipo de trabajo. Del mismo modo, se plantea la creación de una cuenta paralela en *Instagram*, para difundir las imágenes realizadas y registradas a lo largo de las sesiones, así como durante la intervención en el exterior de los centros. De este modo, se obtiene un tablero fijo en el que es posible apreciar el avance del trabajo realizado, así como el desarrollo de las actividades.

4. CONCLUSIONES

Es este un proyecto que se aborda desde una mirada diferente de la realidad escolar, y con otra manera de acercarse al conocimiento a través de la creatividad, potenciando los recorridos alternativos, el intercambio y el diálogo a través del arte.

Un recorrido que trata de favorecer la reflexión crítica entre los estudiantes y su participación como agentes responsables de su aprendizaje. Favoreciendo la autonomía y la toma de decisiones se busca alcanzar una mayor implicación en un proyecto que pasará a ser un reflejo más propio de ellos mismos.

Se pretende mostrar un marco teórico y metodológico elaborado para trabajar con los estudiantes, y sugerir una manera de reflexionar y de dar sentido a la práctica. Por lo tanto, la tarea ahora exige llevar a la acción el proyecto con los estudiantes, valorando en el proceso los pasos pautados y cambiando/improvisando alternativas a las propuestas iniciales que pudieran no resultar adecuadas. El proceso en sí matizará nuestra propuesta y configurará el resultado final, tanto el producto mural como las sinergias relacionales que se produzcan.

Algunas de las propuestas de mejora revisadas para la realización de este trabajo señalan la necesidad de implementar procesos de formación del profesorado y de los cargos directivos en el conocimiento y familiarización con el proceso artístico, diferenciándolo de las capacidades creativas, ya que el conocimiento del hecho creativo permite también una mejora en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la práctica. Las conclusiones del informe *Creativity Across Learning 3-18* (referido en el epígrafe 2.2), extrapolables a otros países, determinan que aún siendo la creatividad una demanda creciente del sistema educativo (en este caso escocés), las posibilidades de mejora son todavía amplias. Se trabajan con éxito determinados aspectos de la creatividad, pero de manera aislada, y no dentro de un conjunto de habilidades conformadoras del desarrollo creativo.

Dichas mejoras se manifiestan en forma de concreción de la habilidad que se está trabajando; responsabilidad dirigida hacia el alumnado para que éste planifique y dirija su proyecto artístico a través de actividades de aprendizaje más abiertas; apoyo para el desarrollo de las ideas; o desarrollo de las capacidades creativas que impulsen los puntos fuertes del alumnado, tanto individualmente como en grupo. Permitiría tener, dentro de la propia escuela, una estrategia clara y definida que desarrolle las capacidades creativas dentro de otro conjunto más amplio, así como un plan de mejora, que debe venir precedido de un entendimiento común de los términos. Supondría mayor colaboración de las escuelas y organizaciones externas a ellas, que esclarezcan también dónde se han de desarrollar las habilidades creativas en proyectos comunes. Resumiendo brevemente, lo anterior incide en tres aspectos fundamentales: la formación, los planes estratégicos de mejora y la colaboración en proyectos comunes con asociaciones externas que apoyen el desarrollo de la propuesta creativa.

5. BIBLIOGRAFÍA

Abarca Sanchís, F. J., Martín Francés, A., & E-libro, C. (2010). El postgraffiti, su escenario y sus raíces graffiti, punk, skate y contrapublicidad. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. Retrieved from http://site.ebrary.com/id/10450046

Alonso-Geta, P. M. P. (2009). Creatividad e innovación: una destreza adquirible. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 21(1). Retrieved from http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3165

Apple, M. W. (2015). El Docente/Activista: Una introducción al conocimiento, poder y educación. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 4(2), 67–85.

Bhabha, H. K. (2013). El lugar de la cultura. Buenos Aires (Argentina): Manantial.

Ferreiro, R. (2012). LA PIEZA CLAVE DEL ROMPECABEZAS DEL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD: LA ESCUELA. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(2). Retrieved from http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=55124596002

Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. México, D.F.: Siglo Veintiuno.

Galvis, R. V. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. Laurus, 13(23), 82–98.

Gerver, R. (2014). Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos. Boadilla del Monte: SM.

Giroux, H. A. (1996). Placeres inquietantes aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (2001). Cultura política y práctica educativa. Barcelona: Graó.

Hernández, F. (1998). Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. Kikiriki. Cooperación educativa, (51), 21–26.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. Educar, (26), 39–51.

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. Educación y Educadores, 11(2), 191–210.

McLaren, P. (1995). Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós.

Robinson, K., & Aronica, L. (2009). El elemento (The element). Barcelona: Grijalbo.

Romero, J. (2015). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. PULSO. Revista de Educación, 0(33), 87–107.

Scotland Education. (2013). Creativity across learning 3-18. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/18518/1/Creativity3to18_tcm4-814361.pdf

Suárez, M. (2011). Los nombres esenciales del arte urbano y del graffiti español. Barcelona: Lunwerg Editores.

Tatarkiewicz, W., Dziemidok, B., & Rodríguez Martín, F. (2002). Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mímesis, experiencia estética. Madrid: Tecnos.

---

[i] Traducido por las autoras, del original en inglés “Creativity is a process which generates ideas that have value to the individual. It involves looking at familiar things with a fresh eye, examining problems with an open mind, making connections, learning from mistakes and using imagination to explore new possibilities”.

[ii] El proceso creativo abarca la investigación de un problema: los diferentes puntos de vista que se pueden adoptar ante el mismo, la generación y prueba de las ideas que genera, su desarrollo y por último su definición y evaluación. Las habilidades creativas son las que facilitan el entendimiento y aplicación del proceso creativo. Son de carácter individual. El aprendizaje creativo engloba a todas aquellas actividades y acercamientos aplicados al desarrollo de diferentes habilidades, entre ellas la creatividad. La enseñanza creativa está dirigida al empleo de técnicas novedosas e inesperadas que conduzcan a seducir al educando. Pone el acento en la creatividad del docente y no tanto en el desarrollo de la creatividad del estudiante.

[iii] Ken Robinson: Do schools kill creativity? | TED Talk. (2006). Recuperado el 11 de marzo de 2018, disponible en https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.

[iv] En este sentido, cabe destacar el caso del pueblo de Fanzara, en Castellón, cuya lucha contra la construcción de una planta de tratamiento de residuos tóxicos en el pueblo por medio del arte urbano tuvo repercusión a nivel mundial. Recuperados el 10 de agosto de 2016. En http://bit.ly/2gttCps, http://bit.ly/2dB5Ub2 y http://bit.ly/2fW99dV.

[v] Declaraciones ofrecidas a la revista cultural El Asombrario. Recuperado el 16 de septiembre de 2016. Disponible en http://bit.ly/2gttCps.

[vi] Según declaraciones del colectivo. Disponible en Arte urbano para transformar. Boa Mistura en las charlas TEDx Madrid. Disponible en http://bit.ly/2iT4aaM.

[vii] Publicado en la revista {em_rgencia}. Disponible en http://bit.ly/2gP0zef. Recuperado el 16 de septiembre de 2016.

ÍNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

EL ARTE CONCEPTUAL QUE SE APROPIA DEL LENGUAJE VISUAL PUBLICITARIO COMO FORMA DE REFLEXIONAR SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UN PROYECTO CON FUTUROS DOCENTES

Xana Morales-Caruncho
Universidad Internacional de La Rioja

Rafael Marfil-Carmona
Universidad de Granada

Pedro Chacón-Gordillo
Universidad de Granada

RESUMEN

La materia escolar de artes visuales o educación artística se ha debatido, desde sus orígenes, entre dos enfoques metodológicos enfrentados. El primero de ellos entiende que la enseñanza de las artes es útil en tanto sirve a un objetivo práctico —la fabricación de objetos, el aprendizaje de una determinada técnica u oficio, etc.—. Esta tendencia orienta las prácticas docentes hacia destinos puramente materiales.

En el lado opuesto, existe un segundo enfoque sobre las materias artísticas que, más allá de defender la idea de que el arte sirve únicamente para desarrollar saberes de tipo práctico, subraya que gracias al aprendizaje artístico los seres humanos adquirimos otro tipo de competencias como las expresivas, las analíticas, las visuales, las comprensivas, etc.

Esta bipolaridad propia de la enseñanza de las artes visuales guarda una estrecha relación con el hecho de que las materias escolares relacionadas con el arte hayan tenido que lidiar, históricamente, con un gran número de prejuicios que las tildan de disciplinas poco importantes para el desarrollo del alumnado. Los estudiantes han sido tradicionalmente considerados productores de objetos, en lugar de "constructores activos de conocimiento crítico transferible a otras situaciones y problemas, no necesariamente artísticos" (Hernández, 1995: 24). Esta situación se ha mantenido hasta el punto de que la enseñanza de las artes es descuidada, en numerosas ocasiones, por parte de los centros educativos, incluyendo en este grupo no sólo a los espacios formativos escolares, sino también a la formación superior de los futuros docentes. Esto constituye, sin duda, uno de los mayores problemas, pues resulta ser el germen para que los métodos de enseñanza de las artes basados en la elaboración de trabajos manuales se perpetúen, transmitiendo generación tras generación al alumnado

que la educación artística es una materia fácil, sin importancia, más relacionada con el ocio que con el trabajo y de la que no hay mucho que aprender.

Sin embargo, también es cierto que el número de voces que combaten estas tendencias ha ido en aumento tanto desde el ámbito investigador como en lo que respecta al espacio docente. Desde hace siglos, existen propuestas para la enseñanza de las artes que, con mayor o menor éxito, se van tratando de implantar en las aulas de educación artística con el fin de fomentar la adquisición de capacidades de tipo creativo, expresivo, comprensivo, analítico, etc. La autoexpresión creativa, las teorías de la cultura visual o la enseñanza del arte basada en disciplinas son algunos ejemplos. Partiendo de esta realidad, el presente texto propone el diseño de una actividad artística de intervención en el espacio que, puesta en práctica en las aulas de Ciencias de la Educación, podría ayudarnos a averiguar si este cambio de tendencia en lo que respecta a la educación artística se está produciendo. Gracias a su ejecución podríamos llegar a dar respuesta a preguntas de gran relevancia para el ámbito de las artes visuales, como, por ejemplo: ¿cuál es la concepción que los futuros docentes tienen de las enseñanzas artísticas?, ¿las consideran útiles?, ¿saben qué tipo de competencias puede aportar la enseñanza de esta materia a los que, no dentro de mucho tiempo, serán sus estudiantes?, etc.

Se trata, concretamente, de una propuesta didáctica articulada en torno a la creación de una pieza artística de tipo "conceptual" por parte de los futuros docentes. En esta obra se les pediría que, de forma individual, realizasen una reflexión acerca de sus pensamientos sobre la situación y utilidad de las enseñanzas artísticas. Para el diseño de esta actividad se ha tomado como referencia la obra *Possesion*, de Victor Burgin.

PALABRAS CLAVE:

Educación artística, futuros docentes, propuesta didáctica, proceso creativo y arte conceptual.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

1. POSSESION, DE VICTOR BURGIN, COMO REFERENTE ARTÍSTICO

Figura 01 – *Possesion* (Burgin, 1976)

La pieza *Possesion*, de Victor Burgin, resulta interesante, sobre todo, por el uso que realiza de los tres elementos que la componen —que resultan ser de tipo publicitario—: una pregunta a modo de eslogan, una imagen como forma de captación de la mirada del espectador y una frase lapidaria final extraída del diario *The Economist* que quebranta los esquemas del espectador al enfrentarse, frontalmente, a las expectativas generadas de manera inicial (Osborne, 2006; Vindel, 2008). *Possession* es, además, una de las únicas obras de Burgin en las que se aplica el recurso de apropiación de los medios de comunicación publicitarios, pues se trata de una intervención artística expuesta, originalmente, en las calles de Newcastle upon Tyne (Reino Unido). Este hecho da una entidad determinada a la pieza, pues, como el propio artista señala, "el significado no es algo que resida 'dentro' de un objeto, [sino que] más bien depende del modo en el que ese objeto encaja en un contexto en particular" (Burgin, 1999: 251).

El origen de *Possession* es, concretamente, una petición que Burgin recibe para formar parte de una exposición grupal de piezas que se exhibirán en la ya mencionada ciudad (Godfrey, 2004). La consecuencia más directa de este hecho es que la obra toma una apariencia que, a nivel formal, es indistinguible de los carteles comerciales al uso. De hecho, en lo referido a su proceso de elaboración, el artista parte de una fotografía extraída de un banco de imágenes como los que se utilizan de manera habitual las agencias publicitarias. De forma posterior Burgin idea la pregunta que está situada en la parte superior de la pieza: "¿qué es para ti la posesión?" y a este interrogante enfrenta, para terminar, un texto que extrae de la prensa económica, en el cual se realiza la siguiente afirmación: "el 7% de la población posee el 84% de la riqueza". Esta combinación crea un choque frontal entre el elemento textual y el visual que dota a ambos de nuevos significados.

El propio Burgin, en una entrevista concedida a *Art Press* en el año 88, comentaba:

> Tenía la sensación de que el mundo estaba saturado de imágenes y de que no tenía sentido hacer ninguna más [...]. Consideraba que el trabajo del artista era usar imágenes existentes y recomponerlas para dar salida a nuevos significados [...]. Mi estrategia era similar a la de una guerrilla semiótica: se trataba de captar imágenes y volverlas contra sí mismas (Durant, 1988).

En palabras de Osborne (2006), lo que lleva a cabo Burgin, a través de la utilización de un medio publicitario como el cartel, es una revisión de la estrategia del *détournement* utilizada por los situacionistas —cuyo objetivo es prácticamente idéntico al perseguido por los *readymades*—. Esta maniobra trata de explorar la posibilidad artística y política de apropiarse de algún objeto creado por el capitalismo o el sistema político hegemónico para distorsionar su significado o uso original con la intención de provocar un efecto crítico. Finalmente, en las calles de Newcastle upon Tyne se expusieron doscientas copias de esta pieza a modo de gigante instalación urbana, situándose en lugares donde habitualmente se colocaban carteles. Esto facilitó la difusión de la obra, que cumplió su objetivo de "atraer la atención del espectador como si fueran anuncios reales de productos" (Osborne, 2006: 158).

2. ¿POR QUÉ POSSESION?

Llegados a este punto es de vital importancia explicar por qué la obra *Possession* resulta adecuada para ser utilizada como punto de partida en el diseño de nuestra propuesta didáctica. La razón principal es que esta manifestación se constituye en una obra de arte "conceptual", una corriente artística que tiene mucho en común con la cultura contemporánea y la era posmoderna en la que nos hayamos inmersos. Pero, ¿qué entendemos en el contexto del presente capítulo por "cultura posmoderna"?

En un principio, el término "posmodernidad" fue definido como una negación de lo moderno, un cambio de época iniciado con la Revolución Industrial y la imposición del sistema capitalista que trajo consigo la alineación y estructuración definitiva de la sociedad entorno a un sistema dominado por la economía y su administración (Featherstone, 1991). Posteriormente, también hubo quien entendió la posmodernidad como un período aún más tardío que se correspondía, ya no con el estallido mismo de la Revolución Industrial, sino con un momento histórico posterior a la Segunda Guerra Mundial al que autores como Jameson (1984) denominaron "capitalismo tardío". Pero cuando realmente se generaliza el uso del término con la significación que aquí nos interesa es en los años sesenta, en uno de los lugares de mayor ebullición artística en aquel

momento: la ciudad de Nueva York. Allí, diferentes escritores, críticos y creadores dejan de asumir que el posmodernismo se corresponde con un determinado período histórico y comienzan a utilizar con asiduidad esta expresión para referirse, como señalaba Lyotard (1986-1987: 209), a "un estado de ánimo o, mejor dicho, [a] un estado mental". Según esta última perspectiva, la posmodernidad posee toda una serie de rasgos de tipo ideológico o filosófico que están por encima de unas circunstancias temporales o de una periodización histórica concreta. Algunas de estas características ideológicas son, entre otras:

• La saturación informativa y la multiplicación de los estímulos visuales. Hoy en día nuestra exposición a la información, las imágenes y, por extensión, los mensajes comerciales es mayor que nunca. Televisión, prensa, ordenadores, *tablets*, escaparates, vallas publicitarias, etc. inundan el mundo que nos rodea cargados de mensajes, recomendaciones y peticiones. Esta realidad, que es vista por algunos como un síntoma de democratización informativa y aumento de la igualdad y la libertad individual, tiene una segunda lectura, pues incrementa, en igual medida, la capacidad de los medios de manipular nuestras conciencias. Los mecanismos de sugestión, persuasión y fascinación ejercen, en definitiva, un poder casi hipnótico sobre nosotros, que vivimos conforme a unos estilos de vida catalogados como "idóneos" por parte de esos medios, en cuyas manos dejamos nuestras decisiones acerca de qué hemos de comer, cómo nos hemos de vestir, a qué grupo social debemos pertenecer, etc. (Featherstone, 1991).

• Lo que dentro del presente trabajo denominaremos la "dictadura de la reproducción". Un entorno vital al que Baudrillard (1983) bautizó como "hiperrealidad" y que se caracteriza por estar conformado por copias o imitaciones que constituyen, cada vez en mayor grado, la única realidad existente. Como seres humanos que vivimos en este contexto cada vez nos resulta más difícil discernir lo auténtico de su duplicado, por lo que habitar un entorno "reproducido" —que no "producido"— se convierte en nuestra única forma de vida. La línea entre realidad e ilusión queda, así, desdibujada de manera definitiva.

• La carencia de unos límites claros entre los productos artísticos y aquellos que pertenecen a la realidad cotidiana, o, como señala Featherstone (1991: 30), "el derrumbe de la distinción jerárquica entre la cultura elevada y la cultura popular o de masas". Una ambigüedad de estilos que autores como DiMaggio (1987) denominaron "desclasificación cultural" y que propicia la orgía de tendencias y la combinación de códigos. El motivo, entre otros, es la gran permeabilidad que la creación artística tiene de las influencias visuales del entorno, entre las cuales la publicidad ocupa un papel destacado (Pérez Gauli, 1998, 2000).

Si nos fijamos bien, todos los rasgos aquí señalados como propios del modo de vida o del pensamiento posmoderno tienen un elemento en común: la influencia de los medios de comunicación y de los diferentes elementos que componen la cultura comercial o de consumo. Esto nos permite afirmar que la tendencia en concreto que, dentro del arte conceptual, se apropia de dichos elementos como forma de efectuar una crítica social resulta ser un mecanismo idóneo para entender el mundo que nos rodea. La razón es que nos ofrece la posibilidad de utilizar toda esa maquinaria ideológica comercial, altamente reconocible y que forma parte de nuestro día a día, para volverla contra sí misma y otorgar a los mensajes publicitarios nuevas funciones que desvelen su significado original —al igual que hacían artistas como Victor Burgin, Barbara Kruger, Hans Haacke o Alfredo Jaar en sus creaciones—.

Esta excepcional forma de comunicación y expresión creativa nos resultará útil por tratarse de piezas que se relacionan con un universo familiar para los potenciales participantes en la actividad que aquí presentamos: el de la publicidad y los medios de comunicación. Por ello, teniendo en cuenta que los alumnos/as de Ciencias de la Educación están, ya de base, muy habituados a los mensajes comerciales y que esta es una realidad que han observado siempre desde una determinada perspectiva, podemos concluir que transgredirla conseguirá quebrar sus esquemas mentales tradicionales de forma definitiva. Esto les dará acceso a todo un nuevo mundo de posibilidades desde el cual podrán no sólo poner en práctica el desarrollo de un pensamiento crítico a través de la creación artística sino también potenciar su conocimiento del arte contemporáneo. Utilizando, por consiguiente, este tipo de arte conceptual para vertebrar la actividad que proponemos, estaríamos trabajando sobre una plataforma que no sólo resulta cotidiana, asequible y atractiva para los estudiantes, sino también franca, lúcida y aclaratoria. Como señalan Roldán y Marín (2010: 59), "la creación artística contemporánea provee modelos de pensamiento que son extraordinariamente ricos, elocuentes, precisos, eficaces y seductores para inspirar cualquier tarea o responsabilidad educativa".

Al mismo tiempo, el hecho de pedir a los estudiantes que elaboren un tipo de obra que, de manera concreta, forma parte de una tendencia del arte conceptual relacionada con el activismo cultural y la crítica social, puede resultar especialmente efectivo a la hora de hablar de la visión que tienen los futuros docentes sobre las enseñanzas artísticas. Dicho de otra forma, podría afirmarse que, en un ámbito como el de las artes visuales, parece lógico que se utilice como método de expresión una forma artística que resulta ser, en cierto modo, transgresora y contestataria, pues debemos tener en cuenta que se trata de un área de conocimiento en la que resulta necesario romper con una serie de prejuicios o ideas preconcebidas que se han ido transmitiendo generación tras generación y que han ido lastrando la enseñanza de esta materia.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Sin embargo, la relación del arte conceptual con la actual realidad posmoderna no es la única razón de peso que nos lleva a elegir la obra de Burgin como punto de partida para el diseño de nuestra propuesta didáctica. Existe otro motivo, relacionado con uno de los rasgos comunes a todas las piezas de arte conceptual: la primacía que esta tendencia artística da al desarrollo de la idea frente a la elaboración formal de la pieza, dejando su producción totalmente supeditada a los conceptos que comunica.

Teniendo en cuenta que el arte conceptual da más valor a los aspectos filosóficos, críticos o ideológicos de las obras artísticas que a su contenido meramente estético o a las habilidades plásticas del artista, parece innegable que resulta un medio más que adecuado a la hora de analizar la visión que tienen los futuros docentes sobre la enseñanza de las artes; sobre todo teniendo en cuenta que esta es una materia que, cada vez más, trata de desprenderse de esa perspectiva materialista o de producción de objetos que le atribuyen, para centrarse también en el desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas del alumnado. En resumen, podría decirse que, al proponer a los alumnos/as la elaboración de una obra de arte conceptual estaríamos, también, haciendo hincapié en el hecho de que la idea que transmiten es lo más importante de la pieza, lo que por un lado, convierte a la actividad en una herramienta muy efectiva a la hora de conocer su pensamiento y, por otro lado, obliga a los estudiantes a realizar un esfuerzo reflexivo mayor.

3. DISEÑO DE LA PROPUESTA

Señalado todo lo anterior, queda claro que la actividad que aquí se propone es la creación de una obra de arte por parte del propio alumnado de Ciencias de la Educación. Esto es así porque, ¿qué herramienta puede ser mejor para indagar acerca del conocimiento que los futuros docentes tienen de las materias de tipo visual que la ejecución de una pieza visual en sí misma?

Parece evidente que la realización de cualquier obra artística conlleva para el alumno/a la puesta en marcha un proceso de construcción y autorreflexión. Esto hace que, como elemento de análisis, las piezas resultantes sean de gran interés, pues contienen fragmentos ya filtrados del pensamiento de un estudiante. Cuando observamos una creación finalizada por parte del alumno/a, estamos también visualizando, por lo tanto "el resultado de un proceso en el que ya ha priorizado la información principal por encima de la secundaria realizando con ello un esfuerzo discursivo que refleja la forma que su creador tiene de ver un problema determinado" (Morales y Chacón, 2013).

Dicho esto, conviene recordar un aspecto básico, ya mencionado, con respecto a esta pieza: la circunstancia de que toma la forma de un cartel publicitario en un intento de explorar la posibilidad artística y política de apropiarse de un objeto creado por la cultura de consumo para distorsionar su significado y uso original con una clara intención crítica (Osborne, 2006). Burgin se basa, en definitiva, en el uso de un lenguaje gráfico y compositivo propio de los medios publicitarios o de comunicación con una clara intención socio-crítica.

Partiendo de la misma estrategia de apropiación del lenguaje comercial que Victor Burgin pone en práctica en su obra *Possession*, esta propuesta didáctica pediría a los alumnos/as de Ciencias de la Educación que realizasen, de forma individual, una obra de arte conceptual que utilizase el mismo procedimiento con la intención de reflexionar acerca de una o varias de las siguientes cuestiones: ¿qué es la educación artística?, ¿qué no es la educación artística?, ¿qué contenidos incluye la educación artística?, ¿qué competencias desarrolla?, ¿qué métodos de enseñanza y aprendizaje se pueden poner en práctica en clase de educación artística?, ¿qué problemas tiene?, ¿es ésta útil o no?, ¿para qué sirve?, ¿qué supone la educación artística para el individuo que la recibe?, etc. Se trata, en otras palabras, de proponer a los alumnos/as de Grado que elijan una idea o un tema a tratar en relación con la educación artística y reflexionen acerca del mismo a través de la elaboración de una pieza de arte conceptual con forma de cartel. Esta creación debería contener, inicialmente, los tres mismos elementos que posee la pieza de Burgin: una imagen, un eslogan o *claim* y una sentencia o texto de contraste. Sin embargo, lo más importante sería que seleccionasen, en primera instancia, esa idea inicial sobre la que desean trabajar —un requerimiento que se debería dejar meridianamente claro al alumnado durante el desarrollo de la actividad—. Sólo de forma posterior deberían pasar a crear o seleccionar los tres elementos formales que compondrían el cartel, teniendo en cuenta, para ello, una serie de condiciones:

En primer lugar, y con respecto al eslogan, se les propondría que utilizasen uno ya existente que hayan visto, leído o escuchado en algún anuncio publicitario transmitido a través de cualquier medio de comunicación —televisión, prensa, radio, internet, etc.—. Poniendo este requisito inicial la intención sería la de llevar el recurso de apropiación a sus últimas consecuencias. Dicho de otra forma, podríamos considerar que al utilizar lemas publicitarios reales, que puedan ser, eventualmente, reconocidos por parte de los posibles observadores de las piezas, el impacto o efecto sorpresa que causarían los mismos podría, también, ser mayor. Algo que, posiblemente, no ocurriría si este *claim* fuese inventado por los alumnos/as y, por extensión, desconocido para los hipotéticos receptores de sus mensajes. Al mismo tiempo, también resulta innegable que, al tener que enlazar un cliché o frase comercial con una idea o tema previamente seleccionado, el esfuerzo reflexivo por parte del alumno/a que ejecutase el trabajo habría de ser mayor, por lo que la calidad del mismo también se vería incrementada. Para terminar, la última condición impuesta

con respecto al eslogan sería que su fuente original fuese ineludiblemente citada. Para ello los alumnos/as habrían de elaborar una memoria de trabajo que entregarían junto a la pieza elaborada.

En segundo lugar, en lo que se refiere a la imagen central de la pieza, se debería exigir al alumnado participante que esta fuese una representación elaborada por ellos mismos. La decisión sobre esta forma de proceder, contraria a la empleada por Victor Burgin en su obra *Possession* —en la que recurre a la utilización de una fotografía de archivo extraída de un banco de imágenes—, se toma en base a la intención de poder evaluar la capacidad gráfico-plástica de los estudiantes a través de una creación plástica elaborada por ellos mismos. Por este mismo motivo se les daría, además, la posibilidad de que esa imagen fuese ejecutada mediante cualquier tipo de procedimiento —fotografía, ilustración, *collage*, etc.—, con la intención final de que la libertad estilística que se les concede les permitiese ofrecer lo mejor de sí mismos sin verse limitados por la tiranía de la técnica.

Finalmente, en lo que se refiere al breve texto de contraste antes mencionado, la indicación que se les daría a los estudiantes es que contarían con dos opciones: por un lado, redactar una frase de elaboración propia que contuviese una opinión personal con respecto al tema propuesto, y por otro, utilizar una cita de algún autor o experto extraída de cualquier fuente bibliográfica o medio de comunicación —cuyo origen, al igual que en el caso del *claim*, debería ser obligatoriamente mencionado—. La elección de una u otra alternativa acarrearía, también, ciertas consecuencias. En un principio, las frases extraídas de fuentes bibliográficas serían valoradas de forma más positiva que las sentencias redactadas de manera original por parte de los alumnos/as. Esto es así porque, de entrada, a la búsqueda de una frase que apoyase una idea inicialmente seleccionada por cada estudiante se le presupone un esfuerzo mayor. Sin embargo, esta forma de estimación tampoco es inalterable. Más bien al contrario, en un esfuerzo por no valorar de manera negativa la creatividad de los participantes, se dejaría también la puerta abierta otra posibilidad: que las frases inventadas posean un alto nivel de originalidad que las dotase de un valor específico tanto por la importancia de su mensaje como por el esfuerzo depositado en su ideación y redacción. En este último caso, podría llegar a considerarse que las sentencias originales son incluso más interesantes que las frases literales citadas, por lo que también se valorarían de forma positiva.

Por otro lado, y en lo referente a las normas estilísticas del conjunto del trabajo, si bien es cierto que se les pediría a los participantes que la obra tomase la forma de un cartel publicitario que contase con un breve texto, una imagen central y un eslogan, también lo es que no se iría más allá en cuanto a la fijación de requisitos, tratando de mantener, en la medida de lo posible, unas posibilidades gráficas abiertas y no coercitivas. Se pretende, con ello, que la elaboración de la imagen y su estilo, la tipografía de los textos y el tamaño o la disposición de los elementos dentro del espacio dependan, por completo, de la decisión de cada uno de los alumnos/as. Para ello, junto con la pieza *Possession*, se les ofrecerían otros ejemplos de obras de arte conceptuales basadas en la apropiación de recursos gráficos publicitarios, como las elaboradas por Barbara Kruger, las Guerrilla Girls, Martha Rosler, Alfredo Jaar, etc. Dejar a los estudiantes esta libertad estilística nos permitiría, junto al hecho de que las imágenes fuesen creaciones originales del alumnado, juzgar su capacidad visual y expresiva. La obra *Possession* de Burgin pasaría, así, a ejercer de referente a nivel conceptual, pero nunca a germinar obras clónicas en cuanto a su aspecto plástico o gráfico.

Figura 2. *Do women have to be naked to get into the Boston museums?* (Guerrilla Girls, 2012).

Figura 3. *Rwanda Rwanda,* (Jaar, 1994)**.**

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Estos son todos los requisitos fijados *a priori* para la realización de las obras por parte del alumnado. Sin embargo, es necesario señalar, en este punto, que el devenir de los acontecimientos durante la realización del trabajo de campo podría llevar a tomar algunas decisiones "sobre el terreno". Esto hace referencia, por ejemplo, al hecho de que determinados alumnos/as pudiesen encontrarse con dificultades a la hora de localizar un eslogan adecuado para dar unidad a su obra. Esta circunstancia llevaría a flexibilizar la obligatoriedad de la utilización de un eslogan publicitario real, haciendo que se dejase abierta la posibilidad de que los estudiantes redactasen ellos mismos una frase con forma de lema publicitario. La única condición que se pondría, en este caso concreto, es que los lemas inventados cumpliesen con las características propias de un eslogan real, siendo breves, sugestivos y fáciles de recordar.

Para terminar, sólo quedaría señalar que, de forma previa a la realización de las obras, se debería dedicar una sesión completa a cumplir tres intenciones principales: dar al alumnado unas nociones generales acerca del arte conceptual, hablar de la corriente específica que —dentro de la tendencia artística conceptual— se apropia de recursos propios del entorno comercial para la crítica social y profundizar en lo que significan estrategias como la apropiación o el *détournement*. La intención de estas explicaciones, durante las cuales se ofrecerían también numerosos ejemplos de piezas conceptuales basadas en la apropiación de la gráfica o los soportes publicitarios, es que los estudiantes no se enfrentasen a ciegas a la realización de una obra de arte de estas características, permitiéndonos, con ello, juzgar sus competencias artísticas y reflexivas desde una base real y no desde el más puro desconocimiento de la materia sobre la que deben ponerse a trabajar. En este punto también es necesario aclarar que, en el contexto de esta actividad, no se ofrecería ninguna explicación acerca de la situación actual de las enseñanzas artísticas, pues, es precisamente su conocimiento sobre este tema lo que se pretende averiguar.

4. PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Por último, sólo queda señalar que la experiencia se desarrollaría en cinco etapas:

4.1. Primera etapa: Explicación teórica sobre el arte conceptual

La primera sesión de trabajo estaría dedicada a la exposición de unas nociones generales acerca de lo que significa el arte conceptual. En primer lugar, se haría referencia a la controversia existente en cuanto a la aclaración del alcance e implicaciones de esta corriente artística, pero también se subrayarían aquellas características básicas que, hoy en día, están consensuadas de manera bastante general con respecto a este tipo de manifestaciones —falta de atención a las habilidades artesanales del artista, diversidad de medios, apertura a nuevas vías de distribución, etc.—. Asimismo, durante esta primera jornada expositiva se debería hablar, también, de lo que muchos consideran el origen del denominado "arte conceptual": la obra *Fountain* (1917), de Marcel Duchamp. Esta pieza, explicada en el contexto de todos los acontecimientos que llevaron al autor a la ejecución de la misma, podría ser, además, el desencadenante de un pequeño debate acerca de la naturaleza del arte y sus particularidades, sin olvidar que también nos serviría para aclarar el significado de términos íntimamente ligados al arte conceptual como "apropiación", "*détournement*" o "*readymade*". Por último, y para terminar con esta primera jornada de trabajo eminentemente teórica, trataríamos de ofrecerles algunos ejemplos de piezas conceptuales que, con una intención ligada al activismo cultural y a la crítica social, se basan en el uso de recursos gráficos y/o lingüísticos propios de la forma publicitaria o comercial.

Todas estas explicaciones constituirían una base imprescindible para la posterior elaboración de la actividad artística que les propondremos. De esta forma se debería intentar acabar con sus prejuicios acerca de lo que consideran arte para demostrarles, en la medida de lo posible, que cualquier soporte, material o tipo de expresión puede convertirse en una pieza artística eficaz si se aprovechan las posibilidades que el medio elegido puede ofrecer. Esta exposición teórica se encaminarían a reducir, de esta manera, la distancia entre la alta y la baja cultura, abriendo todo un nuevo mundo de posibilidades creativas para los estudiantes. Esto no sólo les daría acceso a formas artísticas más contemporáneas, sino que también les ofrecería la posibilidad de utilizar una nueva vía de expresión a través de la cual podrían transmitir sus impresiones sobre la importancia o efectividad de las enseñanzas artísticas. Durante estas explicaciones se debería intentar promover, además, la participación del alumnado, cuyos comentarios deberían servir como *feedback* a la hora de juzgar si estas explicaciones están siendo, o no, asimiladas por los estudiantes.

4.2. Segunda etapa: Explicación de la actividad e iniciación en el uso de alguna herramienta de diseño *amateur* para el montaje de las piezas finales

El objetivo durante esta segunda etapa debería ser explicar a los alumnos/as en qué consiste la actividad que deben realizar y comentarles cuáles son las pautas que han de seguir para su elaboración. Una vez hecho esto, debería intentarse, también, dar unas nociones generales acerca del uso de alguna herramienta de diseño *amateur* que los estudiantes podrían utilizar para el ensamblaje de sus obras finales.

Con respecto a la actividad deberíamos recordarles, en primera instancia, la obra *Possession* de Victor Burgin (1976) —que ya habría sido explicada en la sesión anterior—, y deberíamos realizar, también, un repaso de los tres elementos que la conforman: el eslogan, la imagen principal y el texto de contraste. A partir de la misma, les indicaríamos que deben realizar una obra artística conceptual similar, en la que estos tres mismos elementos estuviesen presentes y que también se apropiase de la gráfica y el lenguaje propio del ámbito comercial. En lo que se refiere al tema, les especificaríamos que deben reflexionar sobre una idea que guarde relación con cualquier aspecto de la educación artística, por lo que a modo de guía les podríamos plantear las siguientes preguntas: ¿qué es la educación artística?, ¿qué no es la educación artística?, ¿qué contenidos incluye o excluye la educación artística?, ¿qué competencias desarrolla la educación artística?, ¿qué métodos de enseñanza y aprendizaje se pueden poner en práctica en clase de educación artística?, ¿qué problemas tiene la educación artística?, ¿es útil o no la educación artística?, ¿para qué sirve la educación artística?, ¿qué supone la educación artística para el individuo que la recibe?, etc. Su trabajo debería tratar de responder a una de estas preguntas o a cualquier otra que se les ocurra, siempre y cuando esta tenga relación con la enseñanza de las artes visuales. Una vez que determinasen sobre qué idea quieren trabajar —decisión que deberían tomar, sin excepción, antes que ninguna otra—, les aclararíamos que el eslogan o *claim* que elijan debería proceder de una fuente publicitaria real, la imagen estar elaborada por ellos mismos y el texto de contraste extraído de una fuente bibliográfica o redactado de forma original.

También en relación con la elaboración de la actividad les hablaríamos de la libertad estilística, a fin de que no se hiciesen a la idea de que deben basarse, forzosamente, en la gráfica de la pieza de Victor Burgin. Por el contrario, es imprescindible que se les deje explícitamente claro que cuentan con libertad total a la hora de elegir el acabado formal de sus piezas, por lo que las decisiones acerca de la gráfica, la composición, el color o la tipografía de sus obras deberían ser tomadas de forma autónoma. Con intención de hacer hincapié en esta idea se les recordarían algunos de los ejemplos vistos durante la etapa anterior de otras obras de arte conceptual basadas en el lenguaje publicitario o comercial cuyo acabado formal es diferente al empleado por Burgin.

En tercer lugar, y para acabar con la explicación sobre la actividad, se les indicaría que deben entregar una memoria de trabajo junto a cada una de las piezas elaboradas, en la que deben reseñar de manera específica la siguiente información:

• Ideas iniciales y motivos de la elección del tema final.

• Motivos de la elección del eslogan y fuente original, que no debe aparecer sólo citada, sino también en forma de imagen si la hubiera.

• Fuente original de la imagen, especificando si se trata de una representación elaborada por ellos mismos o si, en caso de que forme parte de un collage, está extraída de alguna otra fuente como la prensa, Internet o cualquier otra publicación —supuesto en el que es imprescindible adjuntar la imagen original—.

• Fuente original del párrafo de contraste, aclarando si este se corresponde con un texto escrito por ellos mismos o lo han extraído de alguna otra fuente como la prensa, Internet o cualquier otra publicación —caso en el que es necesario citar el título o nombre de la publicación y el autor—.

• Pruebas previas a la realización de la obra final.

• Explicación acerca de la ejecución final.

Una vez sentadas las bases sobre las condiciones que han de tener las piezas pasaríamos al segundo objetivo de esta etapa: explicar alguna herramienta de diseño *amateur* con la que se da la posibilidad de trabajar al alumnado. Para que todos los estudiantes se enfrenten al mismo tipo de condiciones a la hora de elaborar la pieza, partiríamos del supuesto de que ninguno de ellos conoce ninguna herramienta de diseño digital con la que poder elaborar sus obras. Por este motivo, durante esta segunda etapa les explicaríamos el manejo de alguna herramienta de diseño de uso intuitivo y no profesional. Este instrumento debería permitirles montar las diferentes partes de su trabajo superponiendo los textos sobre la imagen que ellos elaborasen. Además, les debería dar también la opción de elegir la tipografía, el tamaño y el color de los textos y la situación de cada uno de los elementos que forman parte de la composición.

4.3. Tercera etapa: Desarrollo de la idea y puesta en marcha del proceso de creación artística

La tercera etapa estaría destinada, ya, a la realización del trabajo creativo por parte de cada uno de los alumnos/as. Estos deberían definir la idea que pretenden plasmar en sus respectivas obras y poner en marcha la selección del *claim*, la búsqueda o redacción del texto de contraste y la elaboración final de la imagen central de la obra.

4.4. Cuarta etapa: Búsqueda de espacios urbanos para la exposición de las piezas finales creadas por el alumnado

Una vez recopiladas todas las obras realizadas por los estudiantes estas podrían ser expuestas en espacios públicos a modo de carteles, al igual que ocurrió con la pieza *Possesion*. De esta forma, y como resultado de la actividad

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

ejecutada, nos encontraríamos ante una serie de obras artísticas que reflejarían, en forma de intervención urbana, la concepción que los futuros docentes poseen sobre las enseñanzas artísticas.

Esto daría a conocer los resultados de la experiencia a un público general mucho más amplio, poco concienciado de la importancia de la enseñanza artística y de sus problemas actuales.

REFERENCIAS

BAUDRILLARD, J. (1983). Simulations. Nueva York: Semiotext(e).

BURGIN, V. (Artista) (1976). Possession [fotografía de la instalación de la obra gráfica]. En P. Osborne, Arte conceptual. Londres: Phaidon.

• (1999). Rules of thumb. En A. Alberro y B. Stimson (Eds.), Conceptual art: A critical anthology (pp. 248-255). Cambridge: The MIT Press.

DIMAGGIO, P. (1987). Classification in art. American Sociological Review, 52 (4), pp. 440-455.

DURANT, R. (1988, 13, noviembre). [Entrevista con Victor Burgin]. Art Press.

FEATHERSTONE, M. (1991). Cultura de consumo y posmodernismo. Buenos Aires: Amorrortu.

GODFREY, T. (2004). Conceptual Art. London: Phaidon.

GUERRILLA GIRLS (Colectivo artístico) (2012). Do women have to be naked to get into the Boston museums? [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: http://www.guerrillagirls.com/posters/BostonNaked.shtml].

JAAR, A. (Artista) (1994b). Rwanda Rwanda [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: http://arcthemagazine.com/arc/2012/10/alfredo-jaar/].

JAMESON, F. (1984). The politics of theory. Ideological Positions in the Postmodernism Debate. New German Critique, 33, pp. 53-65.

LYOTARD, J. (1986-1987). Rules and paradoxes and svelte appendix, Cultural Critique, 5, pp. 209-219.

MORALES, X. Y CHACÓN, P. (2013). Construyendo un discurso audiovisual a partir del conflicto: el uso de fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad. Arte, Individuo y Sociedad, 25 (3), pp. 406-423.

OSBORNE, P. (2006). Arte conceptual. Londres: Phaidon.

PÉREZ GAULI, J. (1998). La publicidad como arte y el arte como publicidad. Arte, Individuo y Sociedad, 10, pp.181-191.

• (2000). El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad. Madrid: Cátedra

ROLDÁN, J. Y MARÍN, R. (2010). Investigación y enseñanza de las artes basada en la fotografía. En J. Roldán y M. Hernández (Coords.), El otro lado. fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias (pp. 37-63). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

VINDEL, J. (2008). Arte y publicidad: del arte pop a la crítica institucional. De Arte: Revista de Historia del Arte, 7, pp. 213-234.

LA REVISIÓN CRÍTICA DEL ESPACIO FÍSICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO. FOTOGRAFÍA Y CREACIÓN VISUAL EN UN PROYECTO DOCENTE CON ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Pedro Chacón-Gordillo
Universidad de Granada

Xana Morales-Caruncho
Universidad Internacional de La Rioja

Rafael Marfil-Carmona
Universidad de Granada

invisibilidades REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

RESUMEN

A lo largo de estas páginas presentaremos un proyecto educativo artístico cuyo objetivo central es hacer recapacitar a un grupo de estudiantes sobre los problemas del sistema educativo actual en relación con el espacio educativo. Se trata, concretamente, de una experiencia llevada a cabo con estudiantes de cuarto curso del Grado de Educación Primaria que cursaban, en el momento de la realización de la misma, la Mención de Currículum Básico. Está, asimismo, enmarcada dentro de la asignatura de Didáctica de las Artes Visuales y, como parte de la misma, ha respetado los contenidos y competencias que aparecen señalados en la guía didáctica de la materia.

Siendo más concretos, lo que hemos solicitado a los participantes en esta actividad es la ejecución de una obra artística individual a través de la cual vehicularan una reflexión sobre los problemas asociados a los diferentes espacios educativos. Esta pieza debía tomar la forma de un poema-objeto, como los fotografiados por Chema Madoz, un artística que se ha constituido en referente para el diseño de esta actividad. Basando el ejercicio en la obra de un artista en concreto —y en su proceso creativo—nuestra intención era ofrecer una guía a aquellos alumnos/as que careciesen de dotes artísticas a llevar a cabo un proceso creativo autónomo. Asimismo, a través de la creación de imágenes, pretendíamos que desarrollasen diferentes tipos de conocimiento como el pensamiento visual y creativo, el desarrollo de la intencionalidad artística y estética, la función imaginativa, etc.

Como forma de finalizar el proyecto, los estudiantes debían exponer sus piezas en el aula, realizando una reflexión conjunta con el resto de sus compañeros sobre las posibilidades de mejora del espacio educativo. Finalizada la experiencia estos alumnos/as deberían ser más capaces de asumir su responsabilidad como futuros docentes, interviniendo, participando y cuestionando el sistema educativo al que pertenecen.

Por otro lado, y como base teórica de nuestra actividad, el diseño de esta experiencia se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos como método de enseñanza (De Pablo y Vélez, 1993) y se sustenta sobre las ideas desarrolladas por la Pedagogía Crítica (Giroux, 2008; McLaren, 1997; Habermas, 1988; Freire, 1969; etc.). Se trata, asimismo, de un proyecto artístico de crítica educativa con perspectivas de continuidad, pues gracias a él los estudiantes de Grado no sólo han aprendido a reflexionar de forma crítica sobre los espacios educativos, sino que también han asimilado unas ciertas pautas metodológicas que les servirán para diseñar y liderar un proyecto educativo propio con su futuro alumnado.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los objetivos del presente proyecto han sido:

- Conocer cuáles son los problemas educativos, relacionados con los espacios de aprendizaje, que más preocupan a los futuros docentes de Educación Primaria.

- Proporcionar las habilidades y conocimientos necesarios para que los futuros docentes de Educación Primaria amplíen sus capacidades de intervenir y transformar los espacios educativos.

- Propiciar la innovación en la práctica docente, sobretodo en lo que se refiere a la metamorfosis de los espacios educativos.

- Ofrecer a los alumnos/as nuevas formas de pensar de manera crítica, promoviendo el pensamiento reflexivo.

- Desarrollar en los futuros docentes conocimientos como el pensamiento visual y creativo, el desarrollo de la intencionalidad artística y estética y la función imaginativa.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Bases teóricas del proyecto educativo

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de enseñanza en el que los alumnos/as tienen capacidad una altísima capacidad de decisión en lo relativo al desarrollo de los contenidos. Es un método de aprendizaje que pone en marcha un proceso de indagación coordinado por los estudiantes, promoviendo la colaboración e impulsando el pensamiento crítico (De Pablo y Vélez, 1993; Pozuelos, 2007). Esto promueve un alto grado de implicación en la actividad que se está realizando por parte del alumnado (Hernández y Ventura, 1992). De forma opuesta a la transmisión tradicional de contenidos, el aprendizaje por proyectos es una experiencia educativa gracias a la cual los estudiantes generan y comparten su exploración de un tema determinado, interiorizando, durante el proceso, opiniones, vivencias, herramientas e información útil (Vergara, 2016).

Este tipo de aprendizaje hace converger los contenidos de diferentes materias en torno a la elección de un único tema (Hernández y Ventura, 1992) y pone un foco especial en la importancia de las emociones a la hora de que se produzca un proceso de enseñanza efectivo. Si, como señala Vergara (2016, p. 39) "solo se aprende lo que emociona" es importante que no nos centremos, únicamente, en la construcción racional del conocimiento.

Dicho esto, es necesario mencionar el "ciclo experimental" de Kolb (2015) y su teoría del aprendizaje basado en la experiencia. Este autor identifica dos dimensiones del aprendizaje: por un lado, la percepción, y por otro, el procesamiento.

Con respecto a la percepción, señala que esta tiene lugar a través de dos procesos:

- La "experiencia concreta", mediante la cual captamos la información a través de nuestros sentidos y el contacto con lo concreto.

- La "conceptualización abstracta", mediante la cual obtenemos información a través del pensamiento, generando nuevos conceptos e ideas.

En relación al procesamiento, también se lleva a cabo de dos maneras diferenciadas:

- La "observación reflexiva", que otorga sentido a nuestras experiencias a través de la reflexión entre lo que hemos hecho y las consecuencias de nuestras acciones.

- La "experimentación activa", que nos permite comprender nueva información al implicarnos en nuevas experiencias que amplían nuestra comprensión de la realidad.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, cuando queremos llevar a cabo un proyecto lo primero que tenemos que conseguir es que se produzca la necesidad de aprender. El aprendizaje es un acto intencional y, por lo tanto, la tarea del docente es crear la intención. Para ello utilizaremos la "experiencia concreta", exponiendo a los alumnos a informaciones, estímulos, vivencias, etc. Estos estímulos les obligarán a procesar la información y establecer relaciones poniendo en marcha un proceso de "observación reflexiva". Llegados a este punto los alumnos se verán en la necesidad de completar la información, resolver dudas, desarrollar teorías, abriendo vías de investigación y adentrándose en la fase de la "conceptualización abstracta". Para finalizar, será necesario que lo investigado sea comprobado de forma experimental a través del diseño de acciones concretas que ponen en práctica lo aprendido, llegando a la etapa de la "experimentación activa".

La función de un proyecto educativo es, en definitiva, favorecer la adquisición de conocimientos a través de estrategias de organización relacionadas con el tratamiento de la información, la resolución de problemas y la comprobación de hipótesis. Gracias a la puesta en práctica de este método de aprendizaje facilitaremos que sea el alumnado quien construya sus propios contenidos, a través de la transformación y el tratamiento autónomo de la información.

2.2. Breve repaso de las teorías sobre Pedagogía crítica

Al hablar de Pedagogía Crítica, debemos hacer una distinción entre dos corrientes: el modelo reproduccionista y el enfoque comunicativo (Bórquez, 2007). Según el modelo reproduccionista la escuela es un aparato ideológico del Estado que sirve de instrumento para la difusión de la cultura dominante. Para esta tendencia de pensamiento el sujeto no tiene ninguna posibilidad de autonomía frente a las estructuras tradicionales —familia, Estado, escuela, etc.— (Bórquez, 2007), y su voluntad transformadora queda absolutamente anulada por la institución a la que pertenece (Ayuste, Flecha, López-Palma y Lleras, 1999).

Entre los pensadores más influyentes en el desarrollo de la Pedagogía Crítica reproduccionista está Gramsci (1971), conocido por definir el concepto de hegemonía. Según este autor la hegemonía se produce cuando un pequeño sector de la sociedad ejerce un control dominante sobre una clase popular subordinada. Para Gramsci, uno de los principales propagadores de la ideología dominante es el sistema escolar.

En la misma línea, Bourdieu y Passeron (1970) partieron de la hipótesis de que la escuela ejerce una violencia simbólica sobre los alumnos/as, a los que impone toda una serie de conceptos establecidos sobre lo que debe ser la ciudadanía. Podría decirse, por lo tanto, que el sistema escolar fomenta que las clases populares sean fieles a un sistema social contrario a sus intereses. Como señalan Bowles y Gintis (1981), la función principal de la educación

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

es conservar el capitalismo, por lo que esta nunca podrá ser la fuerza que impulse un cambio social a favor de la igualdad.

Esta tesis inmovilista es la principal característica del modelo reproduccionista, pero también es la principal idea que combate el enfoque comunicativo de la Pedagogía Crítica. La segunda corriente de la que hablaremos reivindica el papel del sujeto y su capacidad de transformar su entorno (Bórquez, 2007), entendiendo que la educación es un instrumento de transformación social.

Los autores inscritos dentro del enfoque comunicativo de la Pedagogía Crítica coinciden, en definitiva, en la necesidad de elaborar un discurso pedagógico que supere las limitaciones de las élites educativas alineadas con el poder, pero, al mismo tiempo, entienden que los estudiantes no tienen por qué ser receptores pasivos de los mensajes (Apple, 1987). Según ellos, la rebeldía, discusión y lucha del alumnado hacen que se de en las aulas un proceso de resistencia y supervivencia cultural (Willis, 1988). La Pedagogía Crítica debería, por lo tanto, educar a los alumnos/as para que se convirtiesen en personas que cuestionen la realidad en la que viven, impulsando un cambio social que pueda llegar a disminuir las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, etc. (Giroux y Flecha, 1992; Giroux, 2008). Como señala Freire (1969), si bien en la educación tradicional los estudiantes son personas que reciben, guardan y archivan conocimientos, es posible proponer una nueva educación que dé más importancia al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior parece imprescindible que, desde las facultades, trabajemos desde una perspectiva alineada con la Pedagogía Crítica en su enfoque comunicativo, cuestionando y debatiendo las funciones de la enseñanza y sus relaciones con las estructuras de poder (McLaren, 1997).

2.3. Los problemas del espacio educativo

En la actualidad seguimos teniendo un sistema educativo modelado en interés de la industria a su imagen y semejanza. La escuela está, por lo tanto, organizada a modo de fábrica: los estudiantes están divididos por grupos en función de su edad, separamos a cada uno de estos grupos en aulas diferenciadas, el currículum está especializado por asignaturas con unos límites claramente definidos, etc. (Robinson, 2010). Las aulas utilizadas por docentes y alumnos/as durante la mayor parte del tiempo son, en su mayoría, clónicas y carentes de personalidad, estructuradas con una serie de sillas y mesas dispuestas en filas y orientadas, siempre, hacia la mesa del profesor. Esta organización obstaculiza la libertad de movimiento de los estudiantes, que permanecen sesión tras sesión sentados frente al docente. La comunicación tiene lugar, por lo tanto, de forma unidireccional, y los alumnos/as solo experimentan el conocimiento a través del sentido del oído. La clase se divide en tantas parcelas como el número de estudiantes que contiene. De esta manera el docente puede vigilar todo el entorno, y contabilizar claramente las ausencias, porque cada sujeto ocupa un sitio fijo según criterios establecidos como su nivel de estudio, el tipo de conducta que demuestra, etc. (Bosco, 2005).

Dicho lo anterior parece claro que esta estructura del sistema educativo y, especialmente, el espacio que se construye dentro de las aulas, influyen directamente en el desarrollo del niño/a. Deberíamos, por ello, trabajar en la creación de un espacio educativo más idóneo para el fomento del aprendizaje por parte del alumnado.

Los espacios educativos actuales presuponen que todos los individuos aprendemos de la misma forma, y que todos los estudiantes poseen los mismos recursos para el aprendizaje.

Sin embargo, si las personas poseemos habilidades, capacidades e inteligencias diferentes (Gardner, 1998), parece fácilmente deducible que no todos los estilos de aprendizaje funcionan de la misma manera con cada individuo. Como señala Navarro (2008), cada persona aprende de manera diferente, mediante el uso de distintas estrategias y lo hace a diferentes velocidades. Esto ocurre incluso a pesar de que estas personas tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema.

Todos los miembros que formamos parte de la comunidad educativa —y especialmente los docentes—, deberíamos tener en cuenta esta realidad con el fin de poder tomar medidas que, mediante la transformación del espacio, favorezcan el aprendizaje. Como señala Agra (2003), un buen aprendizaje se puede conseguir reestructurando el espacio educativo. De esta forma, debemos llegar a concebir que no sólo tenemos la opción de trabajar en un lugar único, si no que, más bien al contrario, existen infinidad de sitios donde podríamos desarrollar nuestras prácticas docentes. Dicho esto podemos afirmar que la distribución del espacio en el aula es un reflejo de la pedagogía que se aplica en la misma. Asimismo, esta ordenación influye de manera directa en el desarrollo integral del niño/a, repercutiendo en su capacidad de experimentación, investigación y exploración, y condicionando sus habilidades comunicativas y relacionales (Ledesma, 2012).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Expuesto el marco teórico sobre el que se sustenta este proyecto es el momento de profundizar en su diseño metodológico o, lo que es lo mismo, en el procedimiento planteado para su puesta en práctica. Conviene recordar, como ya hemos señalado, que se trata de un proyecto enfocado hacia estudiantes de cuarto curso del Grado de

Educación Primaria. Durante su ejecución hemos contado con la participación de más de 150 futuros docentes.

A la hora de planificar esta experiencia nos hemos basado en el proceso diseñado por Pozuelos (2007), incorporando ideas de otros autores como Hernández y Ventura (1992), Díez (1998), Kolb (2015), etc. Dicho esto, pasamos a relatar cuál fue nuestro proceso en lo relativo a la planificación del presente proyecto.

3.1. Planificación del proyecto

La primera etapa tiene lugar cuando se toma una decisión sobre la temática del proyecto educativo que ponemos en marcha; que en este caso se circunscribe, concretamente, a los problemas que vienen dados por la rigidez existente en los espacios educativos actuales.

Una vez elegida la temática se pone en común la idea de realizar este proyecto con un grupo de docentes del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Granada. Durante esta fase recogemos ideas aportadas por otros miembros del profesorado y realizamos una búsqueda de información acerca del tema del proyecto. Esta exploración incluye la consulta de fuentes bibliográficas, artísticas y digitales que traten cualquier tema relacionado con las problemáticas que rodean a los espacios educativos en la actualidad. Finalmente, y como punto fundamental de nuestro proyecto —por su calidad de proyecto educativo artístico—, acordamos la selección de un artista como referente para la elaboración de las futuras creaciones de los estudiantes.

En tercer lugar realizamos una revisión de los contenidos y competencias que aparecen señalados en la guía didáctica de la asignatura de Didáctica de las Artes Visuales. La finalidad de esta exploración es determinar en qué medida el tema seleccionado tiene sentido en base a lo proyectado en la Guía Docente de la materia. Tras confirmar que el tema tiene cabida dentro de los contenidos de la asignatura se determina que el artista seleccionado sea Chema Madoz. Esta elección se sustenta en el hecho de que la obra de este fotógrafo, basada en la utilización del poema-objeto, nos parece especialmente válida para la realización de críticas visuales. Nos referimos concretamente al uso que hace de la retórica visual.

Finamente, y como forma de cerrar la fase de planificación, nos centramos en la elaboración de un plan de trabajo que nos permita diseñar proceso operativo para su ejecución dentro del aula. Para ello, modulamos el proyecto de forma ordenada, seleccionando una serie de tareas que deben ser realizadas de forma secuencial. Como subraya Pozuelos (2007), las tareas o actividades configuran la unidad básica de todo el proceso en un proyecto educativo. Por este motivo las etapas propuestas al alumnado para la puesta en práctica de esta experiencia son las siguientes:

1. Búsqueda de información sobre los problemas del espacio educativo en el ámbito de la Educación Primaria.

2. Búsqueda de información sobre el artista Chema Madoz.

3. Análisis de la obra de este artista tanto en sus aspectos formales como conceptuales.

4. Toma de una decisión sobre la elección del tema a tratar.

5. Toma de una decisión sobre la forma visual adecuada para comunicar el tema a tratar.

6. Realización de bocetos a través del dibujo, técnicas fotográficas, *collage*, etc.

7. Selección del mejor boceto.

8. Realización de la obra final a partir del boceto seleccionado.

9. Exposición de la obra final al resto del grupo.

10. Debate final sobre los problemas relativos al espacio educativo y las posibles soluciones que los futuros docentes aportarían a los mismos.

Podría decirse que las tres primeras etapas se corresponden con lo que Kolb (2015) denominó “experiencia concreta”, las dos siguientes lo harían con la “observación reflexiva” y las etapas 6, 7 y 8 con la “conceptualización abstracta”. Finalmente, las dos últimas etapas serían equivalentes a la “experimentación activa”.

3.2. Herramientas de evaluación

Tras planificar el desarrollo del proyecto en el aula tomamos la decisión de no evaluar los resultados obtenidos a través del mismo en base a los patrones clásicos de la educación convencional —exámenes o pruebas memorísticas—. En su lugar decidimos recurrir a otras dos herramientas:

- Por un lado, a una memoria de trabajo o portfolio elaborado por los alumnos/as en el que deben reflejar los diferentes aspectos de su proceso de trabajo: bocetos previos, esquemas de ideas, información recopilada, etc.

- Por otro lado, a la exposición pública de los trabajos por parte de cada uno de los estudiantes.

Estos dos mecanismos nos permitirán valorar el aprendizaje adquirido por los futuros docentes, examinar su proceso de trabajo y estimar los logros finales obtenidos.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

4. EJECUCIÓN DEL PROYECTO EN EL AULA.

A continuación analizaremos cómo se desarrolló la puesta en práctica del proyecto que aquí presentamos. Para ello nos detendremos en cada una de las tareas propuestas al alumnado relatando nuestras impresiones como docentes durante cada etapa del proceso.

Con respecto a la búsqueda de información sobre los problemas relativos al espacio educativo, los estudiantes no encontraron una gran cantidad de información a este respecto, pero sí supieron relacionar lo que hallaron con su propia experiencia como alumnos/as y futuros docentes.

Por otro lado, la búsqueda de información sobre el artista Chema Madoz no supuso ningún problema para el alumnado, ya que existen numerosas fuentes de información sobre el artista elegido como referente. Asimismo, el análisis de la obra de este artista —tanto en sus aspectos formales como conceptuales— tampoco supuso una dificultad para la mayor parte de los estudiantes participantes en la experiencia. Si bien es cierto que varios de ellos no estaban inicialmente familiarizados con ciertos conceptos como los principios de organización visual y los recursos retóricos de la imagen, gracias a la mencionada búsqueda de información sobre el artista esta etapa del proyecto supuso un antes y un después con respecto a la capacidad de los estudiantes de analizar una obra artística.

En lo relativo a la toma de decisiones sobre la temática de las obras artísticas elaboradas, una gran parte de los estudiantes relacionaron la temática de sus piezas con su propia biografía personal. Esto significó que, la mayor parte de los temas seleccionados para las obras finales estaban tan relacionados con los problemas actuales del espacio educativo como con las experiencias vitales del alumnado.

El siguiente paso, una vez elegida la temática de las piezas, era la búsqueda de la forma visual adecuada para comunicar el tema a tratar. Inicialmente surgieron muchas dudas entre los participantes al respecto de cuál sería la forma visual más adecuada para comunicar las ideas seleccionadas. En este sentido, e igual que había sucedido en etapas anteriores, fue de gran utilidad para ellos haber estudiado, previamente, la obra del artista Chema Madoz, pues esto les sirvió como guía en esta parte del proceso creativo.

Tras tomar esta decisión, se dio paso a la realización de bocetos a través de diferentes técnicas como el dibujo, la fotografía, el *collage*, etc. En este sentido, la diversidad de técnicas permitidas para la realización de estos primeros esbozos facilitó esta fase del trabajo para el alumnado y les permitió tener una gran cantidad de opciones a la hora de seleccionar el mejor boceto.

Hecho esto, llega uno de los momentos más importantes en el desarrollo del proyecto: la realización de la obra final a partir del boceto seleccionado. En este punto los estudiantes demostraron bastante autonomía a la hora de ejecutar una pieza artística.

Casi para terminar, cada uno de los estudiantes defendió la obra ejecutada ante el resto de sus compañeros, con toda la complejidad expositiva que ello supone. Teniendo esto en cuenta, debemos destacar que tanto las obras presentadas como los comentarios hechos al respecto de las mismas mostraron un grado de acierto y madurez bastante elevado. Podemos decir, por lo tanto, que el proyecto resulto provechoso para los estudiantes tanto en lo que se refiere al perfeccionamiento de su capacidad artístico-plástica como en lo relativo al desarrollo de su capacidad de argumentación y análisis.

Finalmente, se generó de nuevo en el aula un intercambio de ideas acerca de los problemas del espacio educativo y las posibles alternativas a su disposición actual. Es importante señalar que los estudiantes mostraron un alto grado de participación en este debate final, demostrando gran interés en los resultado ofrecidos por el proyecto.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES EXTRAÍDAS TRAS LA FINALIZACIÓN DEL PROYECTO

Finalmente, y a modo de conclusión, señalaremos que los temas más mencionados en las piezas elaboradas por el alumnado fueron:

- La estructuración del espacio en el aula.

- La falta de personalización de las herramientas educativas.

- La masificación de las aulas como consecuencia de los recortes económicos en educación.

Asimismo, también resultaron interesantes algunas de las soluciones ofrecidas a estos problemas, mencionadas por los futuros docentes durante el proceso de debate que cerró la actividad.

- Respecto a la estructura que tienen las aulas en la actualidad, los futuros docentes son conscientes de que seguimos contando con espacios uniformes y despersonalizados, caracterizados por una rígida estructuración de sillas y pupitres dispuestos en fila y orientados hacia la mesa del profesor. Los participantes en este proyecto plantean otro tipo de distribución en el aula que libere a los estudiantes de esta estructura tan rigurosa y que les permita interactuar entre sí y con el docente en mucha mayor medida. Asimismo, los futuros docentes también piensan que es posible educar en espacios distintos al aula, lo que, según ellos, promovería otros tipos de aprendizajes.

- El futuro docente es consciente que la distribución de las aulas no ayuda a mejorar el aprendizaje ya que la rigidez de nuestros espacios educativos obliga a que todos los estudiantes sigan un mismo método de aprendizaje sin

tener en cuenta que cada individuo aprende de manera distinta. Los participantes en este proyecto defiende una distribución del aula que tenga en cuenta los modos elegidos de aprender de cada individuo.

- En relación a la masificación de los estudiantes en las aulas como consecuencia de los recortes educativos los estudiantes parecen ser conscientes de que tampoco pueden hacer mucho a este respecto por ser una cuestión política.

Finalmente, y como forma de terminar estas conclusiones, nos gustaría señalar el hecho de que los estudiantes reconocieron que este proyecto educativo artístico les había dado la oportunidad de ejercitar su pensamiento crítico, haciéndoles cuestionarse en mayor grado la sociedad en la que viven. Además, también pensamos que es importante destacar que este tipo de experiencias poseen una fuerte perspectiva de continuidad. Esto se explica si tenemos en cuenta que los futuros docentes de Educación Primaria han aprendido, gracias a esta actividad, una forma concreta de poner en práctica un proyecto educativo artístico que, sin duda, podrían llegar a reproducir con su futuro alumnado de Educación Primaria.

Figura 2. Rubén Martín, Sin título, 2016. Referencia al uso de los mismos materiales y estrategias educativas sea quien sea el alumno/a a quien se dirigen. Se produce, así, un volcado de información masiva sin saber si esta está calando realmente en el aprendizaje del alumnado.

Figura 1. Amanda Jiménez, *Demasiado tiempo sentados, 2016.* Crítica a la estructura de las aulas y a la gran cantidad de horas que los alumnos pasan sentados en sus pupitres.

Figura 3. José García, como sardinas en lata, 2015. Representación de la masificación de estudiantes en las aulas como consecuencia de los recortes económicos en el ámbito educativo.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

6. BIBLIOGRAFÍA

Agra, M.J. (2003). La formación artística y sus lugares. Educación Artística: Revista de Investigación. EARI, 1, pp. 67-82.

Apple, M. W. (1987). Educación y poder. Madrid: Paidós.

Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F. y Lleras, J. (1999). Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona: Graó.

Bórquez, R. (2007). Pedagogía crítica. México: Editorial Trillas.

Bosco, A. (2005). Espacio y tiempo: dos elementos clave en la mejora de la escuela. Kikiriki. Cooperación educativa. (75-76), pp. 36-42.

Bourdieu, B. y Passeron, J. C. (1977). La reproducción. Barcelina: Laia.

Bowles, S. y Gintis, H. (1981). La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid: Siglo XXI.

Bruner, J. (1969). El proceso de la Educación. México: Uteha.

De Pablo, P. y Vélez, R. (1993). Unidades didácticas, proyectos y talleres, Documentos para la reforma, nº 18. Madrid: Alhambra Logman.

Díez, C. (1998). La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil. Madrid: Ediciones de la Torre.

Escaño, C. (2009). Pedagogía crítica y educación artística. En C. Escaño y S. Villalba, Pedagogía crítica-artística (pp. 38-45). Sevilla: Diferencia.

Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva.

Gardner, H. (1998): Inteligencias múltiples. La teoría de la Práctica. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la Pedagogía Crítica en McLaren, P; J.L. Kincheloe (Eds.), Pedagogía Crítica, de qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Graó.

Giroux, H. y Flecha, R. (1992). Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: El Roure.

Gramsci, A. (1971). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires: Nueva Visión.

Habermas, J. (1988). Teoría de la acción comunicativa Vols I y II. Madrid: Taurus.

Hernández, F. y Ventura, M. (1992). La organización del currículum por Proyectos de Trabajo. Barcelona: Graó.

Kolb, D. A. (2015). Experiential Learning. New Jersey: Pearson Education.

Ledesma, C. (2012). Uso y distribución de espacios escolares. (Trabajo Fin de Grado) Universidad de Valladolid, Palencia.

McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós.

Navarro, M. (2008), Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje. Almería: Asociación Procompal.

Pozuelos, F. J. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.

Robinson, K. (2010), 'Cambiando los paradigmas de la educación', YouTube,

http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no. Acceso 15 febrero 2018.

Vergara, J. J. (2016). Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). España: Ediciones SM.

Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera. Madrid: Akal.

Quando os estudantes dialogam sobre a arte contemporânea

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Marta Ornelas

CIEBA - Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes, Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa

RESUMO

No âmbito de uma investigação académica sobre a relação entre os jovens e a arte contemporânea, foram realizados quatro estudos de caso que envolveram visitas escolares a museus desta temática. A investigação contou com entrevistas grupais como instrumentos para encontrar a perceção que os jovens têm da arte contemporânea e qual a sua relação com a mesma. O presente texto mostra um conjunto de diálogos recolhidos durante as entrevistas grupais realizadas. Como resultado para a investigação, estas entrevistas contribuíram para compreender que os processos de aprendizagem sobre arte contemporânea estão relacionados, quer com as expetativas dos estudantes, quer com o modo como cada sujeito encara os conceitos de conhecimento, ensino e aprendizagem, quer ainda com o lugar em que os estudantes são colocados na relação entre a escola e o museu.

Palavras-chave: arte contemporânea, entrevista grupal, diálogo, relação escola-museu, estudantes, Educação Visual

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

INTRODUÇÃO

A investigação académica que deu origem a este texto teve como preocupação principal compreender como se relacionam escolas e museus, no âmbito da disciplina de Educação Visual do 3o ciclo. Assim, a investigação desenvolveu-se com jovens entre os 12 e os 15 anos de idade residentes na zona da Grande Lisboa e que realizaram uma visita a um museu de arte contemporânea em contexto de escolar com as suas professoras de Educação Visual. Os museus implicados nestes estudos de caso foram o Museu Colecção Berardo – Arte Moderna e Contemporânea, o Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado e a Casa das Histórias Paula Rego.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

É importante considerar diversas perspetivas que permitem uma melhor compreensão da educação artística, pois é essa compreensão que permite fazer escolhas sobre a forma de abordar a arte no campo educativo. Ao considerar que diferentes formas de abordar a arte têm consequências diferentes nos alunos (Aguirre, 2005; Hernández-Hernández, 2012), assumimos um posicionamento consciente. No contexto pós-moderno, que desmonta o mito da verdade universal e absoluta, assumindo que o que é verdadeiro ou falso depende de nós (Ibáñez, 2001), esta investigação foi concretizada através de uma abordagem qualitativa, no intuito de compreender realidades específicas, atribuindo importância às narrativas pessoais, desde uma perspetiva subjetiva que encontra fundamento no construcionismo social. Assumir a realidade como uma construção social é também assumir que os museus são instituições criadas de acordo com propósitos estabelecidos socialmente e que funcionam segundo convenções sociais que defendem interesses particulares (Duncan, 2004). A museologia crítica foi uma das perspetivas utilizadas, funcionando como um campo de estudo que examina imaginários, narrativas e discursos, bem como as suas articulações e integrações com diversas estruturas organizacionais, que levam a cabo produções culturais e artísticas articuladas (Shelton, 2011).

A pedagogia crítica foi outras das perspetivas levadas em conta, pressupondo abordagens diferentes consoante os autores e autoras que utilizam este conceito. Uma das metas fundamentais da pedagogia crítica é ensinar os estudantes a crer que a democracia é conveniente e possível (Giroux, 2008), assim como todas as contradições derivadas da raça, da classe social, das tendências sexuais ou do género, que existem dentro da sociedade (Steinberg, 2008). Por outro lado, a pedagogia dialógica também foi abordada, tendo como objectivo envolver os estudantes a participar, explorando a multivocalidade (Dyshte, Bernhardt e Esbjørn, 2013).

As visitas a museus de arte contemporânea constituem uma prática comum utilizada pelas professoras, com objetivos diversos, sendo que o mais comum é o de criar uma relação entre um conteúdo específico do currículo e o tema do museu que se visita (Huerta, 2011; Oliveira, 2010), sem necessariamente implicar os estudantes no desenvolvimento de projetos que lhes interessem (Acaso, 2013). Considerando as necessidades das escolas e dos museus, é relevante o interesse de ambas as instituições nas visitas escolares. Por esta razão, a relação entre escolas e museus seria supostamente empática e interessada, embora alguns alunos definam os museus como lugares agradáveis e outros como lugares aborrecidos (Oliveira, 2009; Triggs e Wishart, 2010). Tal sucede também porque os museus se constituíram como uma das formas de legitimação da História e existe a necessidade de desconstrução desta legitimação (Shelton, 2011) através da participação individual. Há registo de alguns modelos de exposições que podem ser adotados pelos museus e que compreendem uma maior pluralidade de discursos, permitindo que não-especialistas tenham voz ativa, com vista a uma efetiva participação social (Lorente, 2011).

METODOLOGIA

É no contexto acima descrito que surge a intenção de apresentar, no presente artigo, a voz dos estudantes que fizeram parte da investigação, através da sua participação em entrevistas grupais, um dos instrumentos do estudo de caso, ferramenta da Etnografia que permite o conhecimento do idiossincrásico, do particular e do único (Vásquez e Angulo, 2003). Os estudantes conversam sobre os museus que visitaram ou vão visitar no âmbito dos estudos de caso, interpelando-se uns aos outros e tecendo considerações sobre as obras de arte contemporânea que viram ou sobre a sua perspetiva em relação aos temas da arte e dos museus em geral. Apresentam-se em seguida excertos desses mesmos diálogos, levados a cabo em escolas do distrito de Lisboa. Cada turma elegeu um grupo de três ou quatro estudantes para participarem nas entrevistas. Cada entrevista foi dirigida a um grupo de cada vez. As entrevistas decorreram em formato semi-estruturado, o que levou a que nem todas as perguntas se repetissem em todos os grupos. No presente artigo, as respostas dos jovens estão agrupadas por temas de conversa e os seus nomes estão identificados de forma fictícia para preservar o seu anonimato. Afonso, Maria, Bruno e Sofia pertencem a uma turma de 9o ano de uma escola secundária em Lisboa. Arya, Rajón e Diana pertencem a uma turma de 9o ano de uma escola básica nos arredores de Lisboa. Tiago, Isabel, Inês e Melissa, a uma turma de 8o ano de uma escola secundária em Lisboa. E Pedro, Cláudia, Madalena e Leonor, a uma turma do 7o ano de um colégio privado nos arredores de Lisboa. É a voz destes jovens, em discurso direto, que se pretende aqui fazer representar.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

DIÁLOGOS EM TORNO DOS MUSEUS, DA ARTE E DA PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E MUSEU

O que é um museu?

Diana: Um museu é um sítio onde há vários tipos de coisas, um sítio fechado, com quadros. Ou monumentos.

Arya: É um local público onde há fácil acessibilidade a toda a gente. Por exemplo em muitos museus ao domingo as pessoas podem ir sem pagar. Também acho que há museus exteriores, não sei bem se são museus, exposições ao ar livre.

Rajón: É um lugar onde se encontram várias obras ou coleções de algo, desde automóveis, carrinhos de brincar, sei lá, rolhas de garrafa... até de arte, é uma coisa muito universal.

Afonso: Um museu é algo que tem obras feitas por artistas.

Maria: É o local onde estão factos antigos e onde as pessoas podem vê-los. O que está nos museus é mais importante do que o que está na rua.

Bruno: Um museu é algo onde estão obras ou algo que as pessoas vão gostar de ver, de maneira a que as pessoas tentem tratar bem aquilo para outras poderem ver, porque na rua não vai durar tanto tempo como num museu.

Sofia: O objetivo é mostrar, dar a conhecer coisas e preservá-las. As obras de arte que estão na rua são mais fáceis de estragar. Nem sempre o que está nos museus é o mais importante. O que está no museu é o que as pessoas acham que é mais importante.

Cláudia: Um museu é onde as pessoas reúnem várias coisas de um certo tema que achem importante, ou de uma pessoa famosa que queira pôr as suas obras no museu para mostrar às pessoas e as pessoas aprenderem um bocado sobre o assunto.

Pedro: É um sítio onde nos tempos livres podemos ir para saber um bocadinho mais, sobre por exemplo pontos de vista de outra pessoas, que ficaram registados para nós vermos.

Leonor: É um sítio onde nós vamos com a família e aproveitamos para passar um pouco dos nossos tempos livres onde acabamos por aprender sempre coisas novas, porque apesar de irmos a um museu e talvez já sabermos algo sobre esse tema, acabamos por aprender mais, conhecer pontos de vista de outras pessoas e outras ideias.

Madalena: Um museu é um local onde podemos ir visitar para saber mais sobre um assunto e onde podemos aprender às vezes de maneiras mais divertidas e interativas. Não podemos tocar, mas por exemplo se temos um ponto de vista, num museu podemos ter outro. Quando chegamos lá, podemos ver de outra maneira.

Isabel: Um museu é um sítio com coisas sobre um determinado tema que nos ajudam a aprofundar o conhecimento sobre essa área.

Inês: É um local onde se expõem coisas importantes, sobre arte, sobre história que são para a cultura geral.

Tiago: É um local onde se expõe pinturas ou objetos que aumentam a nossa cultura e fazem com que todos nós fiquemos um pouco mais cultos.

Melissa: Um museu é um bocado como uma caixa de brinquedos. Temos os brinquedos em si, por exemplo, os museus com comboios e com peças da antiguidade, e depois temos os quadros, como os desenhos, temos desenhos que guardamos para sempre, que são os que gostamos mais. Um museu é um bocadinho isso, onde guardamos aquilo de que mais gostamos. Acho muito bem deixar- se o quadro quietinho para não se estragar nada, só que acho que às vezes, por exemplo, quando chegamos a uma visita de estudo e nos dizem logo "não toquem em nada", "não mexam em nada", quase que "não respirem perto do quadro"... Vimos cá e quase que não podemos interagir com nada...

Tiago: São demasiadas regras. Por exemplo, estamos num museu e estamos

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

a ver um quadro e queremos comentar alguma coisa, mas mandam-nos logo calar.

Isabel: Pois é.

Inês: É verdade. E depois pedem para explicarmos a obra, nós explicamos e dizem-nos "ah, mas não é assim, eu vou explicar". E manda calar.

Melissa: Pois, manda calar. É como os professores, nós tentamos interagir porque estamos a perceber, e queremos saber se estamos mesmo a perceber. Às vezes os professores têm uma reação, como os museus, que é do género "está lá caladinho que eu explico à minha maneira porque eu tenho um guião e pronto, se não for dentro do guião não dá". E perde o interesse.

Isabel: Acontece muitas vezes, é como os professores, nós explicamos de uma forma e depois eles dizem que não e explicam eles exatamente a mesma coisa.

Como é que encaram o acompanhamento dado pelas pessoas que orientam as visitas?

Melissa: Eu gosto de visitar as coisas à minha maneira, mas eu também gosto de ter lá o guia. (...) Eu vejo um quadro e gosto de interpretá-lo, mas também gosto de saber quando é que foi pintado, onde, porquê...

Tiago: Uma coisa que eu não gosto nos guias é, nós gostamos de um quadro, eles explicam e nós temos de ir embora, e nós queríamos ficar mais tempo a ver o quadro. Depois chegamos a outro quadro, ficamos lá imenso tempo e não gostamos desse quadro.

Inês: Uma vez fomos a um museu e fizemos grupinhos. Quem gostasse daquele quadro ficava lá, quem não gostava podia seguir. No final encontramo-nos todos. Uma razão porque eu não gosto de ter guias é porque eu gosto de interpretar à minha maneira. Se tiver alguma dúvida vou ver o guião que lá está e confirmo.

Melissa: É como se tivéssemos que ver tudo da mesma maneira. Explicam e esperam que nós percebamos que é assim e que o quadro foi pintado assim...

Tiago: Às vezes a sensibilidade do guia não é a mesma que a nossa. Por exemplo, o áudio-guia é prático, porque escolhemos o que queremos ver, mas se nós fizermos uma pergunta sobre um quadro, o áudio-guia não responde. A não ser que tenha um atendimento personalizado [risos].

Isabel: Mas uma coisa é estar a explicar-nos as partes históricas, os factos, outra coisa é estar a dar- nos uma forma de ver. Mas nós podemos não concordar.

Tiago: E se nós dizemos "ah, não, não, mas eu acho que...", "Cala-te!" [risos].

Isabel: Já fui a museus em que adorei os guias e já fui a museus em que detestei, mas fomos a um museu no ano passado, sobre ciência, e o guia passou o tempo todo a mandar-nos calar e a refilar connosco. E nós dizíamos uma coisa e ele zangava-se connosco. Porque a turma anterior tinha-se portado muito mal e, como tal, ele tinha ficado com o estereótipo da nossa escola como se fôssemos mal comportados. Nós estávamos interessados em saber coisas, mas como ele tinha aquela ideia não nos deixava.

Tiago: Pois, foi muito chato.

Conhecem as regras dos museus?

Maria: Nos museus não se deve falar alto nem atender o telefone. E falar ordeiramente. Tirar apontamentos, é o que os stôres dizem.

Afonso: Não se deve mexer nas coisas para não estragar. E prestar atenção ao guia.

Bruno: Não se deve correr.

Os museus têm regras?

Cláudia: Todos os museus têm regras. Não se pode mexer, tirar fotografias com flash...

Madalena: Se calhar não se pode falar.

Pedro: Falar, pode, não se pode gritar, acho eu.

Madalena: Eu acho que é um sítio onde as pessoas têm que estar com alguma atenção.

Leonor: E não vamos ser só nós no museu, vão estar lá mais pessoas que provavelmente não vão gostar de ser incomodadas.

Cláudia: Se calhar existem lá algumas obras que podemos interagir com elas.

Pedro: Sim, a stôra já nos disse uma, acho eu.

Leonor: Só o facto de podermos visualizá-las e estarmos mesmo a ver já é muito bom.

Há pouco falaram de obras de arte que estejam na rua. Podem dar um exemplo ?

Bruno: Desenhos na relva. Fazer um desenho na relva dá muito mais trabalho do que pôr um quadro num museu. Como o Picasso, fez assim um ponto num quadro e vale... Acho que isso não é arte.

Sofia: Mas isso é porque ele é conhecido, não tem nada a ver.

Maria: Isso não é arte porque qualquer pessoa faz.

Afonso: Há pessoas que só porque são conhecidas fazem um rabisco e vale 10 mil euros.

Sofia: Isso acontece porque o talento delas foi reconhecido.

Bruno: Talento... Um ponto? É só por causa da assinatura.

Maria: Ele pode ter feito outras pinturas que lhe deram valor e agora tudo o que ele faça tem mais valor ainda.

Afonso: E há pessoas que colecionam tudo de uma só pessoa.

Há algum museu de que tenham gostado especialmente?

Afonso: Gosto do Pavilhão do Conhecimento, porque é interativo. Bruno: Também gosto, porque aquilo interage connosco.

Maria: Sim, é uma maneira divertida de nós descobrirmos as coisas. Para mim é mais interessante do que um museu de arte.

Afonso: Eu prefiro museus de ciências a museus de artes. Eu não gosto de praticar artes. E apreciar, depende, só gosto de pinturas e algumas esculturas. Prefiro pintura mais abstrata.

Maria: Eu também. São coisas que não têm sentido. E coloridas.

Bruno: Eu também, cada pessoa imagina o que mais gosta. Eu gosto de pinturas, esculturas e cores quentes. Também gosto de museus de carros antigos. O Museu dos Coches, também acho piada.

Gostam de museus de arte?

Isabel: Eu gosto de museus de arte, mas gosto muito mais de museus históricos, por exemplo, adoro aquela parte dos egípcios. Aqueles quadros mais modernos que são só figuras geométricas não acho tão interessantes. Mesmo aqueles quadros históricos mais antigos, eu acho mais interessantes do que os mais recentes.

Inês: Gosto de ir a museus e ver arte. E arte há muita, por isso depende.

Tiago: Fui à Gulbenkian ver uma exposição de naturezas mortas. E estavam lá quadros de muitas pessoas conhecidas internacionalmente. E eu gostei mais de ir ver essa exposição do que ir ao Museu Berardo, que já fui lá milhares de vezes. Saber que vou ver um dos quadros dos pintores mais famosos, começo a pensar "onde é que ele arranjou inspiração para fazer isto?" e imagino-o sentado, a pintar e a olhar para algum sítio. No Berardo não consigo, acho que é "ah, vou fazer um quadro para ganhar milhões". Há pintores que seguem as regras do dono do museu. Um pintor quer expor e tem a sua própria sensibilidade e os donos do museu dizem "não, não, não, tu vais fazer assim porque eu quero".

Inês: E isso já não mostra realmente aquilo que a pessoa é. Isso é dirigir. É como aqui na escola. Não manifestamos aquilo que realmente nós somos.

O que são museus de arte?

Madalena: Só fui uma vez a um museu de arte, era muito pequenina. Nos museus estão expostas pinturas, esculturas de artistas conhecidos ou não conhecidos. Podem ser pinturas abstratas, consegue-se ver diferentes perspetivas. Quando é mais realista tem mais a ver com o dia a dia, com o que nós fazemos todos os dias.

Cláudia: Nos museus de arte há artistas e não-artistas. Não é preciso ser artista para fazer uma obra de arte. Quero dizer, há artistas que são conhecidos e outros que não são conhecidos.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Leonor: Se faz uma obra, acaba por ser um artista, apesar de muitos deles não terem o reconhecimento merecido.

Pedro: Um museu de arte é onde os pintores e artistas e outras pessoas expõem as suas obras e algumas das coisas que fazem para outras pessoas verem.

Leonor: Acho que arte não é só arte, cada pintura ou escultura é mais do que arte, também conta a sua própria história. Se formos só a ver os museus de arte, as pessoas acabam por expor um pouco da sua vida, um pouco da sua história, um pouco da história do tempo em que eles viveram, um pouco dos seus desejos, e assim todos ficam a saber o que essas pessoas pensavam, porque a arte é uma forma de nos exprimirmos, não é só fazermos um desenho ou uma pintura de algo que não nos diz muito. Cada pessoa tem a sua perceção de cada quadro. Claro que há pessoas que têm mais à vontade neste tema do que outras. Há pessoas que podem interpretar uma flor como uma simples flor e outras que podem ir além disso, as pessoas que são especializadas nessa área. Há pessoas mais sensíveis que conseguem perceber de outras maneiras aquilo que está representado na arte. Toda a gente compreende à sua maneira, mas acho que há pessoas que têm mais sensibilidade do que outras para certas imagens, certas obras. Cada obra choca cada um de maneiras diferentes. Posso estar perante dois quadros e um deles transmitir-me mais do que outro.

Já foram a museus de arte?

Rajón: Eu felizmente já fui a bastantes museus, até fora do país. Em geral eu gosto, mas alguns podem ser mais chatos. Um museu só de quadros do mesmo artista, se calhar não vou achar tanta graça. Tenho consideração, mas o melhor museu que já visitei foi o museu do automóvel.

Arya: Uma vez fui a um museu no Algarve e havia duas exposições. A primeira era de arte e havias coisas que eu não percebia. Depois estive a falar com a minha mãe e acabei por compreender. Mas mesmo que não perceba, gosto de ver. Se não tivermos ninguém a explicar se calhar não chegamos lá. Eu sempre gostei de ver coisas novas e coisas que nunca vi e, de uma certa forma, o museu acaba por ser isso. Eu não fui muitas vezes, vou mais em visitas de estudo, ou quando estou de férias e vou para outro sítio, e sempre que vou normalmente gosto muito de ver. Posso não perceber nada, mas não consigo deixar de gostar. Quando era mais pequena gostava mais do museu do brinquedo, agora já prefiro museus que tenham pintura, escultura e muita história.

Rajón: Experimentar num museu de arte é que é muito bom. Mas quando aparece aquela legenda a dizer "Não toques", obriga-me a não tocar.

Arya: Quando fui ao Palácio da Pena, queria tocar nos lençóis e não podia. Mas quando ninguém estava a ver, toquei e... ah! Senti uma felicidade extrema.

Sofia: Nas férias fui ao Museu de Arte Antiga e gostei. Tem lá coisas que não me interessam muito, como mesas e pratos. Gostei mais dos quadros.

Maria: Eu só vou a museus com a escola e quando vou a outros países com os meus pais, não me lembro de nenhum museu agora, mas quando vamos visitamos sempre.

Afonso: Também costumo ir visitar as partes históricas. Lembro-me do que vi na Holanda, é arte mas não está num museu. Um edifício de cubos, acho que é em Roterdão. Cá, só com a escola.

Bruno: Eu não gosto de ir a museus. Vou com a escola, mas gosto mais de andar em zonas históricas.

Maria: É mais agradável andar ao ar livre do que dentro dos museus.

Os museus dizem que têm alguma dificuldade em atrair os jovens. Acham que isto é porquê?

Maria: Sobre a palavra museu, as pessoas normalmente têm aquela ideia "eh, granda seca, vais ver coisas antigas, não te interessa".

Sofia: Se calhar se disserem arte as pessoas ficam com outra ideia.

Afonso: Os jovens hoje têm outros interesses. Os jovens agora não se interessam por isso como se calhar os meus pais.

Bruno: Os jovens têm o horário muito apertado. Pode até não ser mas eles acham que têm coisas mais importantes para fazer.

Maria: Temos prioridades, estar no computador, ir ter com um amigo...

Afonso: No verão, prefiro ir passar um dia à praia do que um dia num museu. No inverno, prefiro ficar em casa.

Maria: Acho que a escola devia incentivar mais o ir ao museu.

Afonso: Os museus não são divulgados. Na televisão, no intervalo do telejornal, quando as pessoas estão a jantar, se aparecer um anúncio sobre um museu, as pessoas estão a ver e ganham mais interesse.

Sofia: É como os concertos, nós sabemos porque aparece na televisão.

Afonso: Mesmo no telejornal, normalmente tudo o que é sobre arte aparece em rodapé.

Pedro: Há museus que não têm atividades muito apelativas. Apelativo podia ser qualquer coisa, por exemplo um jogo.

Cláudia: Quando fui a Itália, num museu, vi um jogo que era tentar adivinhar o título das obras de arte. Tinha piada porque nós também não percebíamos muito daquilo que estavam a dizer [risos].

Leonor: Se houvesse talvez atividades mais lúdicas para os jovens... Primeiro, acho que devia haver mais publicidade dos museus, porque é a publicidade, fundamentalmente, que atrai os visitantes. Depois, fazer um plano para jovens e um plano para adultos e idosos, porque a exposição vai acabar por ser a mesma, mas a atitude dos guias connosco, as atividades que vamos fazendo serem mais lúdicas e ao fim e ao cabo continuarmos a perceber o que é que estamos ali a ver e ao mesmo tempo divertirmo-nos mais. Também depende um pouco dos profissionais que lá trabalham e de forma como a exposição está montada. Uma exposição mesmo que seja só de quadros, há umas mais apelativas que outras, não só pelas obras mas também pela forma como está decorado o museu, porque se estivermos num sítio muito monótono acabamos por sentir-nos mais aborrecidos e não desfrutamos tanto do museu. Se os guias, por exemplo, nos fizerem sentir mais à vontade, se nos fizerem perguntas, nem precisamos de fazer jogos, basta que eles também sejam mais brincalhões e que nos levem a aprender de uma forma mais divertida, que acaba por ser mais apelativo.

Madalena: Houve uma pessoa que me contou que noutro país as crianças de 3 ou 4 anos iam aos museus e ficavam sentadas à frente das obras a observar e havia sempre alguém a perguntar "então o que é que vocês estão a ver?" e eles respondiam. Quando estava mal, ele explicava "não, o artista quis explicar que..." depois explicava o que a obra quer dizer. Eu acho que em Portugal não há nada desse tipo e acho que deviam investir nisso. Mas isto também tem um bocado a ver como é que os museus ganham dinheiro. Por exemplo, na maior parte dos museus temos que pagar para termos um guia. Ou então vemos por nós próprios, passamos pelas exposições e observamos como nós sabemos. Eu acho que devia haver alguém, um grupo de pessoas que soubesse aquilo, porque senão não se vão ver tantos pontos de vista, não se vão perceber. Depois vai sempre haver a questão de "eu fui ao museu mas não aprendi nada de novo porque ninguém me explicou". Podiam não estar tanto tempo, não dizer tanta coisa, mas pelo menos dar mais explicações, do que nós só olharmos para a obra, porque às vezes não dá para perceber. Há museus que até podem ser interessantes para jovens e crianças, mas como não têm nenhuma atividade, não são

Melissa: Uma coisa muito gira é a estação de metro da Baixa que costuma ter exposições. Uma vez estava lá uma exposição de fotografia. Às vezes têm concertos... É quase como que do nada cai lá um museu durante uma tarde e depois volta tudo ao normal, e é giro porque as pessoas estão lá a passar no seu dia-a-dia normal e param. Principalmente os jovens. Eu, por exemplo, quando saí da escola fui lá ver as fotografias. Não é o mesmo que ir a um museu, mas já não é mau.

Isabel: Eu também gosto mais de coisas espontâneas do que coisas mais forçadas.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Melissa: No metro dos Restauradores montaram umas telas gigantes para os graffiters irem lá. E estão sempre a renovar aquilo, está bué giro.

Tiago: Eu acho que os museus tentam cativar inúmeras pessoas dando entrada grátis aos domingos de manhã e há pessoas que não têm muito dinheiro e têm um filho e gostavam que esse filho fosse culto e assim podem ir.

Rajón: Acho que um museu para fazer com que os seus visitantes se sintam mais interessados deve ter alguém a explicar. Ou mesmo que não seja alguém, por exemplo eu fui a um na Normandia sobre a II Guerra Mundial e aquilo tinha uns auriculares em várias línguas. Por exemplo, uma pintura tinha um número e ao clicar ouvia-se sobre essa pintura. E é preciso divulgação na net. Eu sei que os museus têm Facebook mas nunca lá fui pesquisar. Existem páginas que não são muito divulgadas. A página do Facebook também tem que mostrar interesse. Até pode ser com humor. Humor a falar de obras primas, ou de pintores, ou de escultores, arranjando formas em que olhássemos e publicássemos aquela frase ou aquela imagem.

Arya: Muitas das páginas de Facebook é o que está na wikipédia, acho que isso não é suficiente. Deviam falar para nós. Até podiam fazer ligações com a escola.

Rajón: Por exemplo, no cinema gosto de ver as falhas de gravação, porque, lá está, é o humor. Às vezes gosto mais de ver isso do que o filme.

Arya: Acho que os museus podiam divulgar a história de cada quadro. Atrás de cada quadro está uma história. Há histórias normais e histórias engraçadas. E é isso que cativa as pessoas. Acho que se os museus mostrassem as histórias e divulgassem coisas engraçadas acho que as pessoas tinham mais interesse. Os artistas são pessoas muito peculiares. Acabam por ser diferentes, ter histórias diferentes. O que eu gosto na arte é ver a história que ela tem, porque isso acaba por representar muito mais do que um quadro, ou uma escultura, ou uma música. Há muita arte contraditória. Por exemplo, o Êxtase de Santa Teresa tem uma história muito ousada. A arte tem dois lados, as pessoas acabam por ser atraídas pelo que é diferente. Na altura, as grandes personalidades tornavam-nas santas e era giro ver que afinal eram pessoas como nós.

Que expectativas têm sobre a visita que vão fazer ao Museu do Chiado?

Maria: Eu era para ter ido ao Museu do Chiado estas férias e não fui porque aquilo estava fechado, fecha à segunda. Mas gostava de ter ido.

Afonso: O que é que esse museu tem?

(...)

Bruno: Espero que seja divertido, que seja interessante. O interesse desperta-se tendo coisas do presente. Eu acho que as pessoas de agora gostam mais de ver coisas do presente do que coisas mais antigas. Por exemplo, nós gostamos mais de ver um computador do que uma máquina de escrever, mesmo que o computador seja antigo, porque é mais perto de nós.

Afonso: Eu acho que depende de pessoa para pessoa, porque eu posso gostar de coisas mais modernas e tu mais antigas. O museu pode captar o interesse com coisas interessantes, mesmo com arte ou com coisas antigas, sobre reis e história. Coisas antigas, camas, banheiras...

Maria: Por exemplo, agora a arquitetura é diferente, tem outra aparência, isso é bonito, é giro. Eu prefiro a arquitetura de agora. O museu pode ser mais interessante se tiver coisas mais modernas.

Que expectativas têm sobre a visita que vão fazer à Casa das Histórias Paula Rego?

Isabel: Sobre a visita que vamos fazer, quero ver se concordo com o que a professora disse sobre as obras da Paula Rego. Estou curiosa.

Inês: Eu quero ver coisas novas que eu não tenha visto e conhecer mais coisas sobre ela.

Tiago: Eu já visitei, não vai ser novo para mim, mas gostei da primeira vez que lá fui, o próprio edifício é um lindo edifício, levem câmara fotográfica [risos]. Este museu é pequeno, portanto não vai cansar muito as pessoas e acho que vai

ser divertido, os quadros também estão muito organizados, aquilo teve um bom planeamento. Acho que vou gostar e espero que a turma também goste.

Melissa: O que eu mais espero é uma coisa que eu confesso que para mim é difícil encontrar nos museus, é chegar a um museu só de quadros e gostar. Confesso que sou um bocadinho mais por coisas palpáveis, como escultura... Não sei, a pintura não é uma coisa que a mim me diga muito, talvez seja um bocadinho diferente desta vez. Parece-me que a escultura é um bocadinho mais realista. É outra forma de ver, pronto.

Que expectativas têm sobre a visita que vão fazer ao Museu Berardo?

Diana: Vai ser giro porque vamos ver quadros.

Arya: Estou à espera de ver coisas em que fico a olhar e... "mas isto é arte? Eu consigo fazer isto", mas também admito que estou ansiosa por ficarmos mais uma ou duas horas em Belém. Sair daqui.

Rajón: Queres é ir aos pastéis de Belém [risos].

Cláudia: Acho que vamos ver esculturas e pinturas, assim mais abstratas. Não sei, acho que não vai haver tema. Talvez haja um guia que explique a obra, quem a fez... Isso é muito importante.

Pedro: Acho que vamos ver obras de arte por todo o lado. Esculturas e outras obras.

Madalena: Vamos visualizar algumas obras e esculturas e aprender um pouco sobre quem as fez ou sobre o que é que representam. Às vezes é mais importante saber porque é que foi feita ou por quem é que foi feita, do que simplesmente olhar para ela e tentar perceber, porque há vários pontos de vista.

Pedro: É muito importante saber quem fez a obra, os materiais, e porque fez.

Leonor: Porque apesar de nós irmos com a professora de Educação Visual, ela sabe muito sobre estes assuntos, mas talvez uma pessoa do museu esteja melhor informada.

O que acharam da visita que fizeram ao Museu do Chiado? (Nesse dia, a professora aproveitou e, a seguir, levou a turma também ao MUDE - Museu do Design e da Moda).

Maria: Foi interessante, mas gostei mais do segundo museu. O primeiro acabou por ser muito denso. No segundo museu, estávamos à vontade e podíamos ver tudo o que quiséssemos. Podia demorar o tempo que eu quisesse a ver uma coisa que me interessasse mais. Estar a olhar para um quadro a ver as técnicas da pintura não me interessa muito.

Sofia: Foi muito interessante, gostei mais do primeiro museu, porque acho que tinha coisas mais giras, mas não gostei muito das explicações. Gostei dos dois museus, mas nós somos do 9o ano e eu acho que metade da turma não se interessa pela arte. E acho que os quadros escolhidos foram, digamos, pesados.

Maria: Eu não acho que os quadros fossem pesados, se a explicação não tivesse sido tão profunda, se calhar tinha sido melhor.

Bruno: O primeiro museu foi um bocado seca. Não estávamos à vontade. Foi muito tempo ali no átrio, comecei a desinteressar-me porque estávamos sentados. Podíamos ter conversado enquanto estivéssemos a andar.

Afonso: Não gostei do primeiro museu, só gostei do segundo. Para além de ter sido aborrecido, não tem a ver comigo, não gosto daquele tipo de arte. Por exemplo, a moda já me interessa mais, portanto preferi ver esse museu do que o de arte contemporânea. Gostei de ver os fatos das fadistas, gostei de saber quando é que foi o primeiro clip...

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Bruno: Gostei mais do segundo museu, porque como não havia guia podia-se andar livremente. Gostei de ver as casas, o design de interiores.

Sofia: No início vimos aquele quadro da Viscondessa. São quadros um bocado antigos que têm mais a ver com história. Mas na segunda parte, quando descemos, na exposição temporária, já tinham quadros mais recentes. Gostei mais dessa parte. Até as cores eram mais vivas.

Maria: Gostei mais da exposição temporária do que da permanente. Eram obras mais recentes.

Bruno: As obras da exposição temporária interagiam mais com as pessoas. Gostei do trampolim.

Afonso: A exposição temporária tinha coisas que nos tocam mais agora. Os quadros da exposição permanente eram antigos, não me interessava muito. Agora a parte de baixo interessou-me mais. Lá em cima era tudo igual, quadros, pintura, quadros, pintura. Em baixo, não.

Maria: Eu acho que prefiro ver objetos em vez de quadros. Como no segundo museu, o clip, os fatos das fadistas...

Bruno: São objetos do dia-a-dia, por isso é que é interessante.

Afonso: Na exposição temporária eu não percebi bem aquele quadro... [risos e desconforto]. A senhora também não explicou. O José até disse 'fuck', pronto, que era supostamente a asneira [risos]. A senhora disse que era um calão que não se devia utilizar, ou uma palavra feia, e que tinham feito há não sei quantos anos atrás a dizer 'Love'. E aquele senhor fez a dizer aquilo, expressou-se daquela forma. É uma provocação?

Maria: Eu pensava que era 'Fado'. Aquilo não é uma provocação, aquilo é uma asneira. Afonso: Mas é mesmo a asneira? Eu não tenho a certeza se é isso.

Maria: Será que é mesmo isso?

Sofia: Claro! pensavas que era o quê? 'Fado'?

Maria: Sim! [risos].

Bruno: Uma palavra assim não é vulgar ver num museu.

Afonso: Por isso mesmo, o artista também não ia fazer um retângulo, em vez de um quadrado, com a palavra ao comprido. Senão ainda tinha uma multa por escrever essas coisas.

Sofia: Qual multa? É arte! Não podes ser obtuso.

Sofia: Gostei daquela peça grande, com várias fotos da artista e o fundo em azul...

E também gostei daquela da exposição permanente que era pintado a preto e branco com um vidro à frente em preto e branco, tu andavas e aquilo movia-se.

Bruno: Também gostei desse. Aquilo era ilusão.

O que acharam da visita que fizeram à Casa das Histórias Paula Rego?

Tiago: Na Casa das Histórias, eu acho que a nossa guia era simpática e acolheu-nos bem, mas não deixava fluir a nossa imaginação. Naquela atividade do anjo em que nós tivemos que pintar, lembro-me que alguém do nosso grupo perguntou "mas isto é para fazer um retrato aproximado do anjo ou é só para pormos

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

as cores?" e a guia disse "não, não, não, é só para pôr as cores". E eu senti que nós..., também não íamos fazer assim uma grande obra de arte, mas se nós pudéssemos pintar com mais detalhe acho que deixaria florescer a nossa imaginação e ficaríamos com melhor conhecimento.

Inês: Eu acho que foi um bocado a despachar. "Façam isto aqui", mas acho que não explicou muito bem o porquê.

Melissa: Pelo menos a mim, não me cativou nada aquela atividade.

Tiago: A parte que eu gostei mais foi a das esculturas do Daniel Buren, impressas no papel. Essa foi a parte que eu gostei mais.

Inês: Essa foi a parte em que a guia explicou mais a história e explicou o porquê. E aquilo nem era da Paula Rego.

Tiago: Acho que a guia até explicou muito bem também aquela do homem-almofada. Isabel: Adorei essa parte.

Inês: Sim, eu também.

Tiago: E ainda demos a nossa opinião. Acho que foi a parte mais divertida para toda a gente, depois até fizemos um homem-almofada...

Inês: Foi a parte mais didática mesmo assim, porque foi mais aberta, a mensagem não foi tão estruturada. Nós aí vimos a criatividade das pessoas, enquanto no papel tínhamos que pôr as cores que lá estavam.

Isabel: Também foste escolher o pior exemplo. O da caixa de luz foi super-giro. Não é por haver um momento desinteressante que a visita seja má.

Melissa: Não é por aí. Não acho que o da caixa de luz tenha sido assim tão giro. Mais giras eram as obras daquela artista.

Tiago: Eram mais giras porque eram diferentes, não tinha nada a ver com o resto do museu, não tinha nada a ver com o que nós conhecemos. Era peculiar.

Isabel: Eu achei que o edifício era muito moderno e que as coisas lá dentro não tinham nada a ver com o edifício. O edifício era todo moderno e muito alegre. Depois entrei e o conteúdo era assim mais triste, as cores, a forma como a Paula Rego fazia as coisas... Acho que o edifício, o exterior, não tem muito a ver com o que ela faz.

Melissa: Eu acho que é muito frio lá dentro, acho que não tem nada de acolhedor. Senti-me quase como a primeira vez que entrei na escola, é tudo muito grande, muito cinzento por dentro.

Tiago: É muito grande mas ao mesmo tempo é muito pequeno. Uma pessoa

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

entra dentro do museu e sente-se um bocadinho nervoso. A Paula Rego relata as coisas de uma maneira triste. Nós estamos lá dentro, os quadros estão todos à nossa volta, parece que nos estão a observar. Como o espaço é muito grande e os quadros ocupam as paredes todas, parece que nos estão a sufocar.

Melissa: Casas-museu é muito mais acolhedor. Não sei se é por ter lá as mobílias... as pessoas sentem-se mais acolhidas. Ali é tudo muito cinzento.

Tiago: Cascais é uma zona muito alegre, há muito sol, o edifício acho giro, por fora é muito giro, e por dentro entramos lá e vemos os quadros a olhar para nós... [risos].

Inês: Gostei muito da tapeçaria. Logo que entrei olhei para aquilo. Tinha curiosidade e fiquei com pena de não nos terem explicado o porquê daquilo. Não gostei muito do percurso, gostava de termos parado em mais obras, de nos terem mostrado mais.

Tiago: Nós estivemos lá duas horas, mas se tivéssemos visto mais alguma coisa, talvez a visita tivesse demorado mais.

Melissa: Um dia inteiro num museu? Naquele não passava.

Tiago: No máximo, para mim, para lá estar são duas horas e meia, três. Gosto mais dos museus que têm mais atividades interativas. No Pavilhão do Conhecimento, aquilo é enorme e as exposições que estão lá são mesmo muito giras e eu sinto-me mesmo muito à vontade.

Inês: Quando eu fui ao Louvre passei lá um dia, tem mesmo que ser. No museu da Paula Rego acho que me iria aborrecer, mas uma vez fui a Madrid ver um quadro da Paula Rego. Gostei mais lá do que aqui, não sei porquê. Nunca prefiro a visita guiada, prefiro ver e se tiver alguma dúvida pergunto.

Isabel: Gosto muito mais de museus que têm coisas de história, por exemplo as múmias, passaria aí muito mais tempo. Gostava, gosto e gostei de ir ao museu da Paula Rego e gostava de ver mesmo o museu todo e passar por lá. Mas eu era capaz de ficar mais tempo num museu de outro tipo.

Melissa: Aquele museu não me disse quase nada. Gostei de alguns quadros, como 'o artista no seu ateliê', mas isso tem a ver comigo, pessoalmente. Achei o espaço muito vazio, muito abandonado, não havia nada para nos sentirmos acolhidos. Não acho que valha de muito destacar um quadro e depois as pessoas estarem incomodadas por sentirem frio. Estava frio. Não fazia mal nenhum haver umas réplicas, com a mesma técnica, para nós podermos tocar e sentir. Por exemplo, o anjo a mim não me parecia nada que tivesse sido pintado, parecia uma impressão. Ficámos a uma distância tão considerável que não dava nem sequer para ver a textura.

Inês: A atividade do espelho foi gira, eu gostei muito.

Melissa: Mas era suposto ficar uma imagem diferente quando tu olhas para o espelho. Para mim, não ficou. Não percebi.

O que acharam da visita que fizeram ao Museu Berardo?

Diana: Eu gostei da visita, a visita foi gira, vi quadros muito giros. Mas eu queria que nós pudéssemos ver mais quadros, assim sozinhos.

Arya: A visita surpreendeu-me muito mais do que eu estava à espera, pela positiva. Quando olhava para a arte contemporânea perguntava se aquilo era arte. Se não houvesse uma guia não íamos olhar da mesma maneira, não iríamos perceber. Acho que iríamos olhar mais para aquelas que usam a electrónica, que despertam mais a atenção dos jovens.

Diana: Antes de termos a visita de estudo a stôra de história disse-nos que havia lá um quadro só com uma pinta no meio, e nós quando estivemos lá não o vimos. Porque aquilo muda. Não sou muito apreciadora de arte, pensei que aquilo não tinha muito a ver comigo, porque não faz parte da minha maneira de ser, não sou muito de

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

ver essas coisas. Mas é bom ir ver essas coisas, porque há quadros giros e coisas interessantes para ver mas que não é o meu gosto, não me identifico. A maioria dos artistas são ingleses, americanos, mas vi um português lá no museu. Devia haver mais variedade de países, são sempre os países mais conhecidos.

Rajón: Portugal não investe, mas não é só na arte. Se os nossos artistas estivessem na América eram muito melhor considerados.

Arya: Portugal não investe muito na arte. Gostava de ter visto o que Portugal faz, gostava de me orgulhar do que é nacional.

Rajón: O museu não tem muito a ver comigo. Eu não sou muito dessas coisas de arte, não condiz com a minha personalidade. Fotografia já gosto um pouco mais. De tudo ali aquilo com que eu me identifico mais é com fotografia. Para mim um museu deveria ter arte musical. E também gosto de cinema. Os vídeos foi o que mais gostei.

Arya: O que é diferente acaba por atrair. Eu gostei mesmo, não sei explicar. Fiquei chocada com aquela obra dos projetores, pensei muito nessa obra, fiquei com pena do artista. Não que me identifique, mas já tive aqueles sentimentos, como toda a gente já os teve. Já me quis esconder das pessoas, já me senti observada, também já observei, já critiquei, já fui criticada, e identifiquei-me nesse sentido.

Rajón: Foi uma experiência interessante, umas coisas gostei mais que outras, o que eu gostei mais foi aquela da guerra, pelo mistério. Também gostei daquela mulher que estava lá a gritar à toa, achei muito diferente.

Arya: Gostava de ter visto mais, acho que foram poucas obras. A hora e meia que passámos lá pareceu muito mais curta. Se calhar também foi pela guia, não cheguei a estar com outra guia, esta cativou-nos muito.

Cláudia: Eu achei que a visita foi interessante, aprendi que as pessoas têm opiniões diferentes. Só que eu acho que podíamos ter visto mais coisas. A senhora explicou muito cada obra.

Pedro: Só vimos 6 obras e algumas delas foi assim superficialmente.

Cláudia: Mas depois outras, como a do vidro, foi muito tempo.

Leonor: Não, a do vidro nem foi a que demorou mais, a que demorou mais foi a das fotografias.

Pedro: Mesmo no final não percebi muito bem aquilo, a das fotografias. Achei um bocado estranho. Quero dizer, as outras, depois da explicação, ok, percebe-se o que é, mas a das fotografias... não percebi. Dizer que aquilo é arte...

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Madalena: Não é arte? Isso foi o que achei do cato, muito mais do que achei das fotografias. O cato, tiraram uma foto a um cato e é o que a gente diz "isso também eu fazia". Eu acho que a obra das fotografias do Alberto Carneiro era uma obra mais interessante, tinha mais história por trás.

Leonor: Toda a gente pensa que a arte é tipo uma coisa só quadros, esculturas e nada mais abrangente que isso. Há também muito à base de ideias e da originalidade...

Cláudia: E aquele que não tinha nada escrito na tela? Esse era tipo completamente estúpido.

Madalena: Não, não era não. Para ti era estúpido. Era como se fosse um vazio. E tinha um letreiro ao lado que dizia "esta imagem é toda branca porque depende do que o observador veja".

Leonor: Devem ter comprado a tela e posto na parede.

Cláudia: Estava lá escrito na legenda que eles pintaram de branco.

Madalena: Também podes dizer "ah, eu já pensei nisso" mas não foste tu que fizeste.

Pedro: Oh, eu também comparava a tela e punha ali.

Leonor: Eu gostei, já lá tinha ido, mas já foi há algum tempo. Ok, não vimos muitas coisas mas aquilo que vimos acho que saímos de lá com outra ideia do tipo de obras e como é que podemos pensar sobre cada uma, se bem que isso é uma opção de cada pessoa. Acho que também seria interessante nós termos ficado ou mais tempo a ver mais coisas ou então reduzir um pouco o tamanho da explicação de cada obra para também termos oportunidade de ver outras coisas. Mas foi engraçado. Reparei que não vimos a obra de nenhuma mulher artista. Talvez no museu houvesse obras de mulheres, mas uma pessoa fica sempre a pensar "mas porque é que escolheram só estas obras que foram os homens que fizeram", não é que eu tenha nada contra homens, muito pelo contrário, mas às vezes é um pouco injusto, porque estamos todos habituados a ouvir que os homens são os melhores a trabalhar, os melhores pintores, os melhores chefes de cozinha, os melhores na política, os melhores em tudo, mas também acho que é um pouco por as mulheres não se mostrarem tanto nem terem tanto desejo de se mostrarem. E há até aquelas mulheres que já se conformam com o facto de não se mostrarem aos outros, não mostrarem também que as mulheres têm talentos e direitos e para além de se conformarem ainda criticam aquelas que tentam sobressair, que tentam mostrar o seu ponto de vista e também fazer alguma frente às outras pessoas...

CONCLUSÕES

A relação que os jovens têm com a arte prende-se, à partida, com o juízo de gosto. A apreciação estética do tipo "gosto" ou "não gosto" só é aprofundada para outro patamar após a visita ao museu que tenha permitido a compreensão do significado da obra, potenciada pela educadora de museu. Apesar de não constituir uma prática recorrente, os alunos vão com as suas famílias, nomeadamente nas férias de verão, visitar exposições de temas diversos, onde incluem a arte. O conceito de museu é, para os jovens, o de repositório, reproduzindo a ideia da importância da preservação de objetos histórico-patrimoniais. Em geral, os jovens interessam-se por museus se os temas também lhes interessarem. Pode-lhes interessar também a arquitetura e podem ainda identificar os museus como espaços de lazer, embora o tenham expressado apenas em relação a museus

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

estrangeiros. Alguns jovens identificam o presente como um dos temas de interesse. Significa que se interessam mais por obras de arte ou objetos que digam respeito ao tempo presente, ao tempo em que os jovens agora vivem. São também sensíveis à invulgaridade da arte e à provocação que esta possa suscitar. Em primeira instância, identificam a arte, contemporânea ou outra, com pintura e escultura. Não obstante, as visitas aos museus contribuíram para uma ligeira alteração destes pressupostos.

Os jovens questionam a legitimidade das decisões sobre os objetos ou obras que figuram nos museus. Apesar de a maioria dos jovens entrevistados valorizar os "grandes artistas" clássicos e relacionar a arte com um "talento" natural e com o "ser diferente", também questionam os critérios dos museus nas escolhas das obras que os integram, valorizando o que chamam de "arte de rua", como os graffitis ou a topiaria, que não têm lugar nos museus. Identificam a arte também como algo que representa um mercado especulado e são capazes de valorizar mais a forma visual/estética ou a mensagem do artista. Pontualmente, criticaram a falta de representação de mulheres artistas e a falta de informação sobre as obras. Em geral, criticam as restrições das regras dos museus, que controlam os seus comportamentos, mas a maior parte considera que o museu é um lugar onde se aprende e onde ver o original já é uma oportunidade significativa.

Alguns jovens criticam a impossibilidade de interação dos museus de arte, preferindo, por isso, os de ciência, que contêm peças em que podem tocar. Outros ainda, interessam-se pelo significado das obras, razão pela qual defendem a possibilidade de apreender esses significados através de uma comunicação apelativa, baseada no humor, nas histórias "por detrás" das obras e nas atividades lúdicas. Como não identificam estas estratégias com as visitas a museus, creem por vezes que os museus são locais de aborrecimento.

A presença das educadoras de museus representa, para os jovens, um duplo sentimento. Por um lado, valorizam as suas explicações e reconhecem a importância da sua presença, sem a qual não compreenderiam as obras. São também sensíveis à empatia que a educadora deve criar com eles. Por outro lado, podem discordar do seu discurso, por conter demasiadas interpretações pessoais e, assim, prescindir da sua presença sem um ritmo nem um percurso imposto, que não lhes deixa espaço à subjetividade. Por vezes consideram as visitas demasiado longas, embora aleguem, ao mesmo tempo, que viram menos do que gostariam de ter visto. Significa que o percurso da visita é definido pela educadora de museu e, ainda que os alunos manifestem interesse em abordar obras diferentes das do percurso, essa possibilidade é inviabilizada.

As reações negativas a uma visita revelaram-se, pontualmente, nesta investigação. Alguns jovens alegaram que um museu pode ser intimidante e pouco acolhedor, não tendo conseguido criar empatia com a educadora. Os jovens também consideram que as regras de controlo dos museus são impositivas. Apesar de nem todos as questionarem, a maior parte vê nas regras uma necessidade pela proteção das obras. Contudo, alguns também consideram que as regras inibem e incomodam, chegando a demover a vontade de visitar museus de arte. Vários não concordam com a imposição de silêncio.

No que respeita à relação com as atividades propostas pelas educadoras de museu, os jovens tanto consideram que há algumas atividades cativantes, como consideram que outras não têm interesse, quer por resultados insatisfatórios, quer pela crítica aos objetivos das atividades. Contudo, neste aspeto não concordam sempre uns com os outros.

As motivações dos alunos para acederem ir a uma visita de estudo são várias e não estão relacionadas com o museu, o tema ou a coleção. Prendem-se antes com a necessidade de sair da escola para fugir à rotina, pelo desejo de convívio e socialização e, na maior parte dos casos estudados, como pretexto para faltar às aulas. Há também um horizonte de expectativa de que haja uma aprendizagem lúdica e apelativa.

Na maior parte dos casos, os jovens identificam a arte contemporânea como algo incompreensível ao qual é difícil aceder, pelo que se limitam a fazer uma apreciação estética das obras. Os jovens conferem ao significado da obra uma importância fulcral, pelo que, se compreenderem a obra, são capazes de tecer considerações críticas. Também na maior parte dos casos os jovens identificam a compreensão da arte contemporânea como uma aprendizagem que permite o aprofundamento do olhar e a constatação de que existem diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema.

Os jovens reclamam por atividades mais dinâmicas, com maior nível de participação, como o contacto com obras mais participativas ou a possibilidade de não seguir o guião da educadora de museu. Comparam a prática dos museus à prática escolar, onde a personagem que representa o conhecimento – professora ou educadora – explica, seguindo um guião inflexível, enquanto eles escutam. As estratégias para uma aprendizagem efetiva estão também muito ligadas ao estilo docente, já que um estilo delegante pressupõe por exemplo a partilha de poder, enquanto um estilo academista não considera por exemplo que aprender é distinto de pessoa para pessoa. Os alunos valorizam estratégias mais participativas que nem sempre a escola está preparada para permitir e às quais poucas vezes os museus estão abertos. A aprendizagem conjunta e colaborativa é uma prática pouco explorada que traz benefícios importantes para a aprendizagem, assim as professoras e os serviços educativos dos museus estejam na disposição de valorizar as subjetividades dos alunos, proporcionando-lhes momentos de questionamento que

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

sejam providos de sentido, ou seja, importantes para as suas vidas.

Referências

Acaso, M. (2013). Reduvolution: hacer la revolución en la educación. Barcelona: Paidós.

Aguirre, I. (2005). Teorías y prácticas en educación artistíca. Barcelona: Octaedro.

Duncan, C. (2004). Rituales de Civilización. (Ana Robleda, trad.). Murcia: Nausicaa. (Obra original Civilizing Rituals.

Inside Public Art Museums. publicada em 1995).

Dyshte, O., Bernhardt, N., e Esbjørn, L. (2013). Dialogue-Based Teaching: The art museum as a learning space.

Copenhagen: Skoletjenesten.

Giroux, H. (2008). "Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica". In McLaren, P. and

Kincheloe, J.L. (eds.). Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Graó. Pp.17-22. Hernández-Hernández, F. (2012). Experiencies de Relació dels Infants i els Joves amb l'art Contemporani a l'escola i al

Museu. In Arts, Educació i Interdisciplinarietat: els Projectes, Punt de Trobada entre Museus i Escola. Tarragona:

Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona. Pp. 21-33.

Huerta, R. (2011). "Maestros, museos y artes visuales: construyendo un imaginario educativo". Arte, individuo y

sociedad, ISSN 1131-5598, Vol. 23, No 1, 2011 , págs. 55-72 - Fundación Dialnet

Ibáñez, T. (2001). Municiones para Disidentes – Realidad-Verdad-Política. Barcelona: Editorial Gedisa.

Lorente, J. P. (2011). "El fin del canon moderno y la instauración de otros discursos museográficos". In Guerrero, T. and

Ortega, N. (dir.). Museos y Territorio No4. Malaga: Área de Cultura del ayuntamiento de Málaga & Fundación

General de la Universidad de Málaga. Pp. 124-132.

Oliveira, G. (2009). "The partnership between a museum of modern and contemporary art and a school: a relationship

between artists/pupils/teachers". (paper). III Congrés D'Educació de les Arts Visuals - Per Un Diàleg Entre Les Arts. Barcelona 2009.

Oliveira, G. (2010). "Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portugueses: um lugar no feminino?" in Alice Semedo e Elisa Noronha (coord.). Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola. Oporto: Faculdade de Letras, Vol. 2, P. 193-206.

Shelton, A. (2011). "From antropology to critical museology and viceversa". In Guerrero, T. and Ortega, N. (dir.). Museos y Territorio No4. Málaga: Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga & Fundación General de la Universidad de Málaga. Pp. 30-41.

Steinberg, S. (2008). "Prólogo: De qué hablamos, dónde estamos". In McLaren, P. and Kincheloe, J.L. (eds.). Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Graó. Pp.13-15.

Triggs, P. e Wishart, J. (2010). MuseumScouts: abordagens inovadoras ao ensino e à aprendizagem abrangendo museus, tecnologia interativa e trabalho de equipa - Um guia para professores e tutores. University of Bristol: The Partners, MuseumScouts, Comenius 2.1. European Project. Available at http://museumsscouts.org/Handbooks/PT/091209_MS_Handbook_part1_PT_online_v01.pdf

Vásquez, R. e Angulo, F. (2003). Introducción a los Estudios de Casos: Los primeros contactos con la Investigación Etnográfica. Granada: Aljibe.

Gestão das Artes | O papel da disciplina no Ensino Artístico Especializado das Artes Visuais e Audiovisuais

Hélder J. Ferreira de Castro (1976)

Escola Artística António Arroio

O presente texto resulta de um Trabalho de Projeto submetido para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Estudos da Cultura com o título: Gestão das Artes - Renovação do programa aplicado no ensino artístico especializado, ISCTE-IUL – Outubro de 2017.

RESUMO

Gestão das Artes/Cultural é uma área recente no mundo académico, no campo das profissões e tem conhecido uma ampla produção académica e literária nos últimos anos. A disciplina de Gestão das Artes surge no contexto do ensino artístico especializado das artes visuais e audiovisuais no ano letivo 2005/06 e, em termos de oferta curricular, parece ser um caso raro a nível nacional e internacional. Em Portugal, a disciplina é lecionada na Escola Artística António Arroio, (Lisboa) que é o nosso território de referência da experiência pedagógica. Passados doze anos da sua existência, torna-se importante fazer uma reflexão sobre o papel da disciplina, baseada na experiência pedagógica, na pertinência dos conteúdos e processos de ensino-aprendizagem. Recorrendo a inquéritos, entrevistas, pesquisa no terreno e análise documental, procurou-se verificar a importância da disciplina em contexto. As conclusões permitiram aferir que esta disciplina é fundamental no ensino artístico especializado e que se deve equacionar a sua oferta no ensino superior das artes visuais e audiovisuais.

Palavras-chave: Ensino de arte, Inovação curricular, Gestão das artes, Artes visuais e audiovisuais, Pedagogia.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Enquadramento da disciplina de Gestão das Artes

Os Cursos do Ensino Artístico Especializado subdividem-se em três domínios: Artes Visuais e Audiovisuais, Dança e Música[1]. Para este trabalho interessa-nos analisar as escolas de Artes Visuais e Audiovisuais do ensino público.

Atualmente existem duas escolas públicas de ensino artístico especializado nos domínios das artes visuais e dos audiovisuais em Portugal: a Escola Artística Soares dos Reis (Porto), criada oficialmente em janeiro de 1884[2] e a Escola Artística António Arroio (Lisboa), cuja génese remonta a 1919, ano em que foi fundada a Escola de Arte Aplicada de Lisboa[3]. Além de uma enorme herança histórica, artística e cultural, ambas as escolas partilham as mesmas estruturas de currículos.

Os cursos artísticos especializados, são cursos de nível secundário de educação com a duração de três anos letivos, que correspondem aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. O 10º ano é comum. Neste nível escolar os alunos experimentam todas as áreas tecnológicas dos diferentes cursos. No 12º ano, os alunos terão de completar a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e de realizar uma Prova de Aptidão Artística (PAA). Estes cursos estão orientados numa dupla perspetiva: o prosseguimento de estudos em cursos de especialização tecnológica ou de ensino superior (universitário ou politécnico) e a inserção no mundo do trabalho.

Os cursos artísticos especializados destinam-se a alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade ou equivalente, pretendam obter uma formação artística de nível secundário. Conferem um diploma de conclusão do nível secundário de educação e um certificado de qualificação profissional de nível 4[4]. O plano de estudos indica que os alunos devem escolher uma das disciplinas opcionais, para o 11º e 12º anos (são disciplinas bianuais), de entre o leque de opções definida para as componentes de formação científica ou técnico-artística, de acordo com a natureza do curso e o projeto educativo da escola. No caso da Escola Artística Soares dos Reis (EASR) são oferecidas: Imagem e Som B; Matemática; Física e Química Aplicadas e Modelação e Animação 3D e na Escola Artística António Arroio (EAAA), as ofertas de disciplinas opcionais são: Gestão das Artes; Física e Química Aplicadas; Matemática e Teoria do Design.

Atualmente, a EAAA é a única escola do ensino artístico especializado, onde a disciplina de GA é lecionada e, por esse motivo, esta escola situada em Lisboa será o nosso território de referência da experiencia pedagógica para este texto. A EASR, escola irmã, como habitualmente no meio escolar a designamos, nunca abriu a disciplina nos seus cursos, apesar de terem conhecimento dessa possibilidade, segundo constatei junto da Direção da mesma ao longo de diferentes anos. A razão apontada foi sempre que a oferta formativa estava a funcionar bem com outras disciplinas opcionais. Esta resposta traduz, de certa forma, algum conforto. Em visita à EASR no início do ano civil de 2017, revelou-se, finalmente, alguma curiosidade e interesse em abrir a disciplina de Gestão das Artes na oferta formativa, contudo e iniciado o ano letivo 2017/18, tal não aconteceu.

Em escolas públicas que não são especializadas em ensino artístico, mas que têm oferta de cursos especializados do ensino artístico, existem apenas duas onde seria possível a oferta de GA. São elas a Escola Básica e Secundária de Carcavelos, em Cascais e a Escola Secundária Tomás Cabreira, em Faro. Pelo que possível apurar, apenas nesta última escola figura a disciplina de GA, num único curso artístico especializado, que faz parte da sua variada oferta formativa. Trata-se do curso artístico especializado de Design de Comunicação[5]. Na Escola Básica e Secundária de Carcavelos é oferecido um curso de ensino artístico especializado em Produção Artística. Tem como disciplinas de opção: Teoria do Design ou Matemática[6].

Este é o contexto geral em que a disciplina de GA se insere e que importa ter em conta para as abordagens posteriores que iremos fazer neste trabalho.

O contexto em que surge a disciplina de Gestão das Artes no ensino artístico especializado

A disciplina nasceu em 2004 na sequência da reforma enunciada no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março[7].

Na sequência deste decreto, o nome da disciplina aparece pela primeira vez na Portaria, nº 550-B/2004 de 21 de Maio[8] e de seguida, na Portaria n.º 554/2004 de 22 de Maio[9] integrada no plano de estudos dos cursos do ensino artístico especializado das artes visuais e audiovisuais. Com a introdução desta disciplina na oferta formativa do ensino artístico, surge mais tarde o programa do 11ºano e 12º ano, que viria a ser homologado a 14 de julho de 2006 e a 11 de Dezembro de 2006, respetivamente. A disciplina de GA integra-se na componente técnico-artística dos planos de estudo dos 11º e 12º anos dos cursos de Comunicação Audiovisual, Design de Comunicação, Design de Produto e Produção Artística, do Ensino Artístico Especializado de Artes Visuais e Audiovisuais do ensino artístico especializado.

Em entrevista realizada no dia 16 de junho de 2017 a José Carlos Alvarez, coordenador técnico responsável pela conceção e apresentação do programa oficial de GA, encomendado pelo Ministério da Educação (ME), este referiu a forma como foram constituídas as equipas e os objetivos que pretendiam alcançar na construção pioneira do programa de GA. Segundo o entrevistado, foi constituído um grupo de trabalho multidisciplinar, de profissionais ligados à arte e à cultura que, em conjunto com elementos da Direção Geral do Ensino Vocacional, pretenderam, no início,

criar uma nova área de estudo, cujos temas /conteúdos pudessem de algum modo fazer uma ligação estreita com o programa de História da Arte. Revelou que a ideia inicial seria criar uma nova área de estudo, transversal a outras formações, que não só a do ensino artístico especializado. De acordo com o entrevistado, devido a uma reorganização das equipas no ME, todo o trabalho efetuado acabou por ser adaptado no modelo atual, ou seja, um programa de disciplina opcional cuja ideia era dar aos alunos umas breves noções relativas ao mundo da produção das artes e do espetáculo e algumas competências para integrar em equipas de produção com alguns instrumentos da esfera da Gestão das Artes, com um carácter introdutório a esta área.

O carácter opcional da disciplina de GA está ainda hoje em regime de experiência pedagógica, como muitos outros programas expostos no site da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). A disciplina começou a ser lecionada na Escola Artística António Arroio, no ano letivo 2005/06, por professores do grupo 600 do quadro de escola e de zona. No ano letivo 2009/10, ano em que iniciei o meu trabalho na EAAA, passou a ser lecionada por professores contratados sujeitos a concursos anuais, Docentes de Técnicas Especiais (como é o meu caso) cujos critérios de contratação, grosso modo e tendo em conta as alterações legais que sofreram, privilegiam o percurso académico e profissional dos contratados.

Análise do programa da disciplina de Gestão das Artes

No sentido de preparar uma melhor compreensão do papel da disciplina, teremos de partir desde já para uma análise do programa de Gestão das Artes. Posto isto, irei apresentar em linhas gerais os conteúdos do atual programa, nas suas diversas componentes estruturais: finalidades, objetivos, visão geral dos temas/conteúdos, sugestões metodológicas, competências, recursos, avaliação e bibliografia sugerida.

A disciplina de GA está estruturada num programa que se encontra na lista de programas da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)[10]. O programa é organizado em sete módulos, respetivamente quatro no 11ºano e três no 12ºano, desenhado para 33 semanas letivas. Em termos gerais e de acordo com os autores José Carlos Alvarez e José Ramalho (2006), o programa tem como objetivo dotar os alunos de competências e saberes que lhes permitam integrar equipas de produção artística e divulgação cultural (Alvarez e Ramalho, 2006: 2). Os autores focam alguns aspetos essenciais para a prática pedagógica da disciplina, nomeadamente a importância das parcerias ou protocolos com organizações e instituições culturais, para o desenvolvimento de projetos de exposições. Segundo os autores, a interação com outras disciplinas, desenvolvida no âmbito escolar, principalmente com a disciplina de Projeto e Tecnologias, deve ser entendida como fundamental para a concretização das aprendizagens e aquisição de competências em Gestão das Artes (Alvarez e Ramalho, 2006: 2), procurando dotar os alunos de condições para poder interpretar o mercado artístico partindo de/e relacionando, a interação entre os vértices: Criação/Produção/ Programação/Receção, que é, de resto, a espinha dorsal do programa. Percebe-se que o atual programa aponta para uma análise e prática transdisciplinar de diferentes áreas do conhecimento. As finalidades do atual programa da disciplina são descritas da seguinte forma:

- Compreender o papel da Gestão das Artes enquanto atividade criativa.

- Fomentar o respeito pela diferença artística.

- Promover o conhecimento da diversidade das artes nas sociedades contemporâneas.

- Conhecer, comparativamente, os múltiplos contextos nacionais e internacionais da Gestão das Artes.

- Identificar as dinâmicas que presidem à formação de públicos.

- Qualificar para a integração em equipas de produção artística e divulgação cultural.

- Proporcionar o desenvolvimento de capacidades de negociação e de argumentação.

- Desenvolver o pensamento estratégico aplicado à Gestão das Artes.

- Conhecer a dimensão económica do Bem Artístico.

- Promover o conhecimento de programas artísticos e políticas de programação de instituições culturais.

- Reconhecer os discursos estéticos contemporâneos e a sua aplicabilidade na Gestão das Artes. (Alvarez e Ramalho, 2006: 4)

Entendemos como finalidades o que se pretende alcançar ou realizar com o programa, e os objetivos, o que tem ou deve ser feito para atingir direta ou indiretamente as finalidades. De seguida apresentam-se os objetivos gerais previstos no programa de GA:

- Compreender as artes enquanto geradoras de um conjunto de atividades desenvolvidas por diversos agentes.

- Compreender o mercado das artes e as suas consequências para os setores público e privado.

- Identificar conceitos, contextos e metodologias relacionadas com a Gestão das Artes.

- Analisar o papel desempenhado pelos gestores das artes nas sociedades contemporâneas.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

- Reconhecer os contextos nos quais emergiu a figura do gestor das artes e o significado deste na afirmação das novas profissões artísticas.

- Reconhecer os conceitos fundamentais para a abordagem das organizações culturais.

- Identificar as relações dos gestores das artes com os criadores e os públicos.

- Compreender as lógicas subjacentes ao consumo cultural.

- Equacionar a natureza socialmente construída da figura do criador, enquanto protagonista de uma carreira artística e os mecanismos através dos quais esta se desenvolve.

- Conceber e desenvolver um projeto no âmbito da Gestão das Artes. (Alvarez e Ramalho, 2006: 5)

Visão dos temas/conteúdos do atual programa de GA:

Segundo os autores Alvarez e Ramalho (2006) o sucesso deste programa passa, entre outros aspetos, por uma sólida aquisição de conceitos no domínio das Artes e da Economia, por parte dos alunos. Pretende-se que as metodologias aplicadas no processo ensino-aprendizagem e os recursos didáticos utilizados, fomentem o contato com a literatura do universo das Artes e da Economia, do mundo dos negócios, sobretudo aspetos de ordem legal e financeira.

Em termos gerais, o programa do 11º ano, solicita uma organização de informação bibliográfica sobre as artes e o setor artístico, relacionando aspetos históricos, como por exemplo a história do mecenato, e estéticos (atividade artística); sóciológicos e antropológicos, (sociologia da arte, a produção e criação artística, da receção/públicos); e simbólicos (discursos culturais), (Alvarez e Ramalho, 2006: 6).

Partindo para uma análise mais específica, no Módulo I encontramos temas/conteúdos relativos ao património e preservação deste, aspetos ligados ao ato criativo, aos públicos da cultura e ao papel dos intermediários. Este último aspeto é onde se insere a prática da Gestão das Artes ou Gestão Cultural, dado que está entre a produção artística e o público - a quem se destinam os bens simbólicos. O triângulo – Arte do lado dos criadores | Arte do lado dos Públicos | Arte do lado dos intermediários – é fundamental para a perceção dos mecanismos e articulação entre o mundo da criação | produção | receção. O Módulo II centra-se na aquisição de competências transversais, pessoais e sociais, tratando de temas como por exemplo os conceitos de cultura e cidadania, temática esta que tem sido objeto de integração no currículo geral dos alunos no ensino obrigatório, por parte do Ministério da Educação e que o programa da disciplina já lhe confere, pelo menos, 6 unidades letivas de 90´. O módulo III faz reflectir sobre economia da cultura e políticas culturais e o Módulo IV desenvolve-se sobretudo através de um trabalho de investigação, que simula a criação e organização de uma exposição tentando, deste modo, consubstanciar quadros teóricos e conceitos básicos do universo da produção, curadoria e do trabalho do gestor das artes.

Referindo-me em termos gerais ao programa do 12º ano, ele é orientado para a planificação, execução e realização de um projeto|evento do tipo Mostra de Artes, (Alvarez e Ramalho, 2006: 9), que coincide com a análise estratégica de aspetos de ordem económica e jurídica, na análise das lógicas de intervenção e interação no mundo das artes e da cultura, direito, marketing, história e economia das artes (Alvarez e Ramalho, 2006: 6), traduzindo-se em aulas de carácter teórico-prático . É neste segundo ano do curriculum da disciplina que os alunos implementam de forma mais efetiva as suas aprendizagens, tendo oportunidade de demostrar as diversas competências adquiridas, principalmente no 3º período, altura em que executam e avaliam o projeto cultural que planificaram e organizaram, respetivamente no 1º e 2º período letivos. Numa análise mais específica, o Módulo I foca aspetos sobretudo de natureza jurídica, como por exemplo os direitos de autor, ou como constituir uma organização com personalidade jurídica; o Módulo II, aspetos mais ligados à planificação e organização de um projecto cultural e, finalmente, o Módulo III que trata, por exemplo, aspetos de natureza logística e financeira da gestão do produto/projecto.

Sugestões metodológicas gerais do atual programa de GA:

O atual programa propõe a leitura de textos de introdução a cada temática e o convite a profissionais, personalidades e criadores artísticos para participarem em aulas ou pequenas conferências, (Alvarez e Ramalho, 2006: 13) sobretudo a programadores e gestores culturais que trabalhem numa organização ou instituição cultural. A atividade pedagógica implica o recurso a material audiovisual, promoção da técnica de brainstorming, no sentido de gerar ideias e soluções referentes à construção do projeto (12ºano).

Os aspectos elencados pelos autores (Alvarez e Ramalho, 2006) que, a meu ver, mostram o "espírito" do programa e que são ao mesmo tempo maiores desafios propostos, são apresentados do seguinte modo: (i) visitas de estudo a instituições e organização de um evento cultural, se possível, baseado num protocolo com uma organização cultural de forma a agilizar a realização de pequenos seminários ou aulas práticas, ou estágios de curta duração, de acordo com o projeto desenvolvido ao longo dos dois anos da disciplina, (ii) realização do evento de fim de ano - tipo mostra de artes, cuja natureza constitua um

laboratório necessário e ideal para que os alunos de Gestão das Artes ponham em prática os saberes adquiridos (Alvarez e Ramalho, 2006: 6). Pressupõe-se que os projetos para a mostra de artes terão a cobertura da instituição escola, com todo o património de credibilidade que oferece, tornando-se um agente facilitador nos contatos com potenciais parceiros nas múltiplas esferas públicas e privadas (Alvarez e Ramalho, 2006: 13). No programa de GA, há referência a uma relação privilegiada que a disciplina pode estabelecer com as especializações do Curso de Produção Artística (Alvarez e Ramalho, 2006: 14).

Posto isto, os aspectos que se relacionam com a Mostra de Artes, os protocolos com Instituições e a relação privilegiada que GA pode ter com as especializações dos cursos, são os aspectos mais relevantes do caracter da disciplina.

Continuando a análise do programa, embora de modo esporádico, é possível também identificar algumas competências específicas por módulo ou unidade, no corpo de texto do atual programa. As competências gerais que se espera que os alunos adquiram são as seguintes:

- Reconhecer o Bem Artístico.

- Pesquisar informação artística e específica do setor (espetáculos, festivais, eventos culturais, artísticos, revistas e sítios na internet).

- Identificar as principais tendências e correntes da produção artística contemporânea a nível nacional e internacional.

- Analisar os programas artísticos e as políticas de programação de instituições culturais.

- Recorrer a programas e instrumentos de financiamento.

- Analisar estudos de mercado e comportamentos sociais.

- Identificar os pontos fracos e os pontos fortes de um projeto artístico.

- Aplicar os processos legais para a realização de um evento artístico.

- Elaborar um projeto e respetivas grelhas de planificação.

- Participar colaborativamente no trabalho em equipa, assumindo o seu papel no contexto do projeto.

- Apresentar de forma clara os argumentos que suportam os seus pontos de vista. (Alvarez e Ramalho, 2006: 15)

Os recursos sugeridos no atual programa de GA:

Os recursos sugeridos para a implementação do programa, prevêem a utilização de um programa informático de gestão de projetos (que nunca foi adquirido pela escola onde leciono) a existência de computadores com acesso à Internet e a disponibilização de equipamento audiovisual (leitor de vídeo, CD, DVD e projetor de dados). Neste caso, a escola disponibiliza esses meios que têm sido recorrentemente utilizados por mim e pelos professores da disciplina. Por último, pressupõe ainda a realização de protocolos de colaboração entre a escola e as diferentes instituições de produção, de criação e de gestão artística, para a realização de pequenos seminários e aulas práticas, para o acolhimento dos alunos nessas instituições, de acordo com o projeto desenvolvido ao longo dos dois anos da disciplina (Alvarez e Ramalho, 2006: 16).

A avaliação sugerida no atual programa de GA:

Depois de, no início do ano, se aplicar um instrumento de avaliação com a finalidade de diagnosticar o nível de saberes e competências dos alunos, de forma a estabelecer as estratégias adequadas para o sucesso das suas aprendizagens, o programa prevê a prática da avaliação sumativa, com enfoque na avaliação formativa, permitindo identificar a situação dos alunos no que respeita às aprendizagens desenvolvidas, com vista à definição e ajustamento das estratégias de ensino-aprendizagem (Alvarez e Ramalho, 2006: 17). Reconhece-se a importância da auto-avaliação na implementação da consciencialização progressiva do trabalho realizado e do desenvolvimento de atitudes e valores, no sentido de a avaliação não se centrar apenas na aferição dos conceitos adquiridos, devendo também tomar em consideração a aquisição de competências processuais e valorativas (Alvarez e Ramalho, 2006: 17). Realça-se igualmente a importância de definir de forma clara os critérios de avaliação, fazendo a apresentação dos mesmos aos alunos. Paralelamente, propõe-se a utilização de diversos instrumentos de avaliação: testes, relatórios de atividades, trabalhos de grupo, participações na aula, entre outros instrumentos.

Recursos bibliográficos sugeridos no atual programa de GA:

De acordo com os autores, um dos principais problemas em termos de recursos da disciplina, em 2006, seria a não existência de um número razoável de títulos bibliográficos, em língua portuguesa, que auxiliassem nas aprendizagens da disciplina. Ao verificarmos a bibliografia sugerida no atual programa, torna-se uma evidência que há poucas publicações sobre Gestão das Artes. A razão que podemos apontar é o facto de ser uma área profissional e de estudo relativamente recente, em Portugal, sobretudo. Esta característica é abordada de forma mais esclarecedora

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

no trabalho de projecto *Gestão das Artes - Renovação do programa aplicado no ensino artístico especializado*[11].

A prática pedagógica e a aplicação do programa da disciplina de Gestão das Artes

Quando comecei a lecionar a disciplina no ano letivo 2009/10, além da necessária adaptação ao novo contexto, um dos principais problemas com que me deparei foi o facto de trazer importantes referências bibliográficas; temas/conteúdos e metodologias que achava fundamentais estarem expressos no programa. Sentia que podia dar mais aos alunos, mas por ser um jovem professor, tinha receio de questionar o que devia ensinar. Pensava: sou pago para cumprir o programa. Tratava-se de uma questão profissional e deontológica. Uma dúvida que persistiu durante muito tempo foi: até onde poderia ir nessa vontade de transformar o programa, no sentido de torná-lo mais interessante e potenciar mais dinâmica no 12ºano, sobretudo no tempo dado aos alunos para a organização do projecto para a Mostra de Artes. Havia uma questão deontológica fundamental a ultrapassar: flexibilizar o programa até onde (?) e, por outro lado, faltava-me mais conhecimento científico-pedagógico sobre o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, sobre avaliação.

Sentia que tinha um excelente conhecimento teórico e empírico sobre a disciplina, as características pessoais e sociais necessárias para ter sucesso como professor, mas faltava-me alguns conhecimentos pedagógicos do âmbito académico, que a profissionalização em serviço me forneceu no ano de 2016. Antes disso, fui construindo o meu próprio reportório, através de leituras esporádicas, ora por força dos acontecimentos e por construções lógicas que surgiam, ora fruto de diálogos com os meus colegas professores mais experientes, ora do feedback que os alunos me iam dando sobre as aulas. O problema era sempre o tempo - para experimentar formas de ensinar e formas de aprender.

O programa da disciplina é o princípio onde se alicerça todo o trabalho a desenvolver por professores e alunos, daí o meu enfoque no quadro de uma relação pedagógica ser entre o agente (professor) e o objeto (programa), que se pode denominar de relação didática (RD) Objeto-Agente (Martins, 2002: 40). A disciplina de Gestão das Artes alicerça competências para a gestão do produto artístico e conhecimentos que permitem aos alunos trabalhar em contexto organizacional, num projeto cultural ou numa organização formal ou informal: vislumbra o produto artístico numa perspetiva económica, financeira e legal; o aluno constata que, provavelmente, terá de liderar ou então lidar com equipas de trabalho; passa a conhecer as técnicas de marketing, comunicação e de captação de recursos para financiamento do seu projeto pessoal (artístico) ou projeto cultural, que espera desenvolver ou contribuir. Estas são algumas das situações que podem acontecer no seu futuro. É neste desenredar que, a meu ver, a disciplina se torna importante no ensino artístico especializado das artes visuais e audiovisuais. GA privilegia o contexto mas centra-se igualmente no desenvolvimento estético-artístico e cultural, valorizando tanto o processo, como o produto e o resultante da experiencia artística (Martins, 2002: 58).

Tendo de cumprir o programa, é na planificação que ajusto o tempo, adequo estratégias, ajusto temas e conteúdos[12], aplico metodologias e novos recursos, procurando porém, garantir a consecução de objetivos e competências pretendidas. Os objetivos educacionais são articulados com as planificações das aulas para cada nível e área de especialização de cada turma. Como os alunos não possuem os mesmos conhecimentos prévios e competências na disciplina, é na planificação de aulas que se podem criar orientações, de forma a ajudá-los a progredir de acordo com a sua área de especialização, capacidades e características culturais. É na planificação deve constar o que se pretende ensinar, bem como a forma e o tempo que serão dados a cada tema/conteúdo, podendo realizar-se diariamente, semanalmente e por unidades, ou anualmente. É também importante a gestão do espaço - sala de aula - no sentido de facilitar a comunicação entre os intervenientes, a utilização dos recursos didáticos diversificados e a adequação de tarefas a diferentes grupos de alunos, de acordo com as suas afinidades. O teste de diagnóstico deve ser feito no início do ano letivo e, por experiência pessoal, tem sido uma importante fonte de informação para a preparação das aulas.

Relativamente aos modelos de ensino, para os diferentes níveis e conteúdos, recorro a diferentes estratégias. No 11ºano, por ser mais teórico, sirvo-me do modelo expositivo, através do ensino de conceitos e instrução direta de ensino, introduzindo deste modo, conceitos-chave. A diversidade de temas e de conceitos presentes no programa, fez com que a minha prática letiva se baseasse sobretudo no estabelecimento de referências de diversas áreas de conhecimento. Por experiência pessoal, sei que muitos alunos vão acabar por estudar no ensino superior outras áreas: curadoria, estudos artísticos, história de arte, conservação e restauro, museologia, antropologia, sóciologia da arte, etc. Aqueles que mostravam mais apetência para o desenho e a prática artística, dou-lhes múltiplas perspectivas de curadores, programadores, historiadores e críticos de arte; sobretudo a visão de artistas contemporâneos, das questões da *praxis* artística e da importância da reflexão sobre essa *praxis*.

O 12ºano, por ser de carácter mais prático, implica mais a ação dos alunos no planeamento e execução de planos de trabalho e pequenas tarefas, quer individualmente quer em grupo e, por esse motivo, o modelo de ensino deve ser mais centrado no aluno. Nesse sentido, enquanto docente, exploro mais a aprendizagem cooperativa, a

aprendizagem baseada em problemas e discussão em sala de aula. Procuro abordar questões essenciais do processo de planeamento, organização, execução e avaliação de um projeto cultural e ainda dotar o aluno de uma perspetiva de como vai gerir o seu produto artístico quando sair da escola. Deste modo o ensino torna-se mais individualizado, mais centrado no aluno, partindo dos problemas e soluções conceptualizadas no processo ensino- aprendizagens a que se juntam ferramentas que o aluno tem oportunidade de aprender a usar, no sentido de resolver os seus problemas, quer quando está integrado no mercado de trabalho, num sentido mais profissionalizante, quer no mundo puramente criativo e individual das artes.

Resumindo, temos um 11ºano em que os modelos de ensino são mais centrados no professor e, no 12ºano, modelos de ensino mais centrados no aluno, porém e baseando-me também na minha experiência enquanto docente, nenhuma abordagem é melhor do que a outra[13]. Como refere Arends (2008), a seleção de uma determinada abordagem em vez de outra depende, não apenas dos objetivos que se estão a tentar atingir e das características dos alunos em particular, mas também dos valores e das expectativas da comunidade, ou seja, os professores devem estar preparados para aplicar modelos múltiplos de ensino e relacioná-los de forma criativa ao longo de uma aula, ou de uma unidade de instrução (Arends, 2008: 447).

Arends (2008) indica que ensinar requer um professor com um reportório de práticas eficazes de ensino e, nas palavras deste autor, deve-se procurar abranger os três domínios da prática pedagógica: Liderar, Instruir e Organizar. Ser capaz de liderar implica planificar, motivar e coordenar o trabalho, facilitando as aprendizagens de forma a gerar contributos para, por exemplo, o Plano Anual de Atividades (PAA) e para o Projeto Educativo de Escola (PEE). Instruir, mediante modelos de ensino que no fundo são escolhidos por cada docente, atendendo ao contexto em que decorrem. As características sócio culturais dos alunos, o espaço e o tempo onde ocorrem as aprendizagens determinam essas escolhas (Arends, 2008). A aquisição de diversos conhecimentos fundamentais e a perceção mais racional dos modelos teóricos pedagógicos, contribuem para a versatilidade do trabalho de um professor, apetrechando-o para instruir, o que permite também potenciar a criatividade e espontaneidade tão necessárias no papel de liderança (Arends, 2008: 24). Por último, a organização implica que o docente trabalhe com a comunidade escolar em geral e com os colegas, onde deve assumir papéis e promover o incremento de ações em prol do sucesso escolar e consumação de metas curriculares. Aqui o aspeto da interdisciplinaridade é fundamental e GA é um motor para a envolvência de outras disciplinas e parceiros externos. Só a apresentação de um estudo de caso poderia esclarecer melhor o leitor sobre esta dinâmica. Um estudo de caso com a designação "Projecto da Turma do 12ºM |ano lectivo 2015/16", pode ser consultado no trabalho de projecto que realizei: *Gestão das Artes - Renovação do programa aplicado no ensino artístico especializado*[14]. Além dos aspectos referidos, o estudo de caso também esclarece a forma como os alunos, planificam, organizam, controlam e avaliam o seu trabalho/projecto para a Mostra de Artes e os resultados físicos, como exposições e o dossiê do projecto cultural, para o qual todos, individualmente e em grupo, contribuem.

No que diz respeito a avaliação, a abertura e a consciência de que todos os dias podemos melhorar, ajudaram-me na minha construção pessoal e profissional. Comecei por ser rígido na avaliação: baseava-se sobretudo num teste e num trabalho e, a média dos dois, daria uma nota. O 12º ano é mais prático e eis um novo problema e novas questões: como avaliar o que os alunos vão fazendo no dia-a-dia, na sala de aula? O que é isso de uma grelha de observação? Como faço, como explico aos meus alunos que a auto avaliação não pode incidir apenas na nota do teste e do trabalho final do período. Dúvidas do professor principiante. Os descritores de avaliação oficializados nos órgãos da escola, ajudaram-me a confirmar que afinal a avaliação é coisa muito mais holística do que a mera média de duas provas de avaliação, que via a acontecer noutras disciplinas teóricas.

Para garantir a equidade na diversidade e fazer uma avaliação justa, podemos implementar modos alternativos de avaliação (Pinto e Santos, 2006) como por exemplo o recurso ao relatório escrito, (normalmente é um pequeno trabalho de investigação); o teste em duas fases (para alunos com nota negativa em provas de avaliação escrita) e ainda, no 12ºano, a construção do portefólio, a que chamamos dossier de gestão (do projecto para a Mostra de Artes), são alguns dos recursos. Outro aspeto importante na prática pedagógica é a diversificação das formas de recolha de informações para avaliar, como refere Fernandes (2011), esta diversificação é fundamental, porque permite alcançar o rigor que toda a avaliação deve ter (Fernandes, 2011: 97).

A avaliação é mais complexa no 12ºano, quando os alunos desenvolvem o seu projeto cultural para o evento Mostra de Artes, porque estão todos envolvidos, em pequenos grupos que, no seu conjunto, trabalham para o projeto da turma (projeto expositivo, programação cultural). Dada a natureza essencialmente prática e coletiva desse trabalho, cada grupo fica responsável pela gestão de um determinado recurso – financeiros; materiais e meios técnicos; marketing e comunicação, gestão do produto/ curadoria. O organigrama da turma (de preferência sem níveis hierárquicos) representa esses grupos de alunos que vão contribuindo com material para o dossier de projeto (sempre online no Google drive) e para a planificação, execução e avaliação do projecto. O conjunto dos contributos constituirão o dossier do projeto e paralelamente um evento cultural. Isso implica que se criem e se adaptem instrumentos de avaliação diversificados, por forma a não

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

criar sentimentos de injustiça. A nota final deste projeto, e da avaliação sumativa, é mediada com os alunos (através da auto-avaliação) a partir dos descritores de avaliação da disciplina.

No que toca à bibliografia a que recorro, existem vários autores que me interessam e que partilho com os alunos e colegas da disciplina. É fundamental identificar o que é importante ensinar dentro de cada tema conteúdo e de forma actualizada. Para isso, ora recorro a textos de referência sobre as diferentes matérias a lecionar, ora me apoio em casos práticos de trabalho.

No que diz respeito às relações com os meus pares, procurei desde cedo esclarecer as finalidades e objetivos expressos no programa de GA, principalmente junto dos colegas de Projeto e Tecnologias (PT), analisando o que poderíamos fazer de modo a ampliar as aprendizagens e operacionalizar os produtos de PT para o desenvolvimento de projetos dos alunos, geridos por estes, para a Mostra de Artes. Com os colegas de GA, desenhámos estratégias para a prática letiva, mais adequadas às finalidades do programa e fomos partilhando experiencias, bibliografia e recursos didáticos.

Para mim, desde cedo, o principal objetivo que deveria ser alcançado, seria fomentar a interdisciplinaridade como uma prática efetiva, de preferência juntando uma parceria institucional: museus, centros culturais, teatros, galerias, qualquer organização que partilhasse a ideia de que os alunos merecem visibilidade nos seus trabalhos.
Fruto do programa de requalificação das escolas, a *António Arroio* passou de "contentores" para um novo edifício, cuja finalização ficou parada em 2012, tendo os meios e condições para fazer a Mostra de Artes ficado condicionadas pelas obras. Provavelmente esse terá sido o primeiro estímulo para procurar parcerias e apresentar os trabalhos dos alunos em contexto exterior à escola.

De um modo geral, desde o ano letivo 2009/10, ano em que contrataram professores de técnicas especiais para lecionar disciplina, GA tem construído uma reputação na EAAA e fora desta, que prima pelo forte contributo para as metas do Plano Anual de Atividades da Escola e para a consumação do seu Projeto Educativo, tendo como principais instrumentos a mobilização de trabalho interdisciplinar com a disciplina de Projeto e Tecnologias, bem como o estabelecimento de protocolos e parcerias institucionais. Normalmente, todas as turmas do 12ºano têm feito exposições – no fim de ano letivo – em GA chamamos Mostra de Artes, consubstanciando aprendizagens e competências específicas e transversais. Gestão das Artes é um veículo mobilizador do currículo geral dos alunos, partindo deles e para eles.

Estes incrementos foram importantes para a EAAA e a disciplina de GA ganhou visibilidade para os alunos, muito por força da capacidade de criar objetivos coletivos de trabalho, com alunos, colegas de GA e de outras disciplinas.

A título de conclusão percebemos que os temas/conteúdo são passíveis de uma reordenação e melhoria tendo como base a experiência da prática letiva da disciplina, a que se juntam os recursos da produção literária e académica que se pretende atualizada. Atualizar estes aspectos, implica compreender os grandes desafios que hoje se colocam quer aos alunos e ao que se espera do perfil de um aluno à saída da escolaridade obrigatória[15], quer na área da Gestão das Artes/Cultural. Estas premissas merecem um outro trabalho, devidamente aprofundado.

A planificação das aulas têm sido fundamental para, por um lado o cumprimento das finalidades do programa e, por outro lado, tem sido o mecanismo para contornar as lacunas que o atual programa já evidencia.

Por último, a interdisciplinaridade e as parcerias institucionais são importantes na criação de sentido para todas as aprendizagens, ao longo dos 3 anos de um curso. Permitem uma longa caminhada, mas com um fim feliz, porque promovem aquilo que qualquer jovem artista deseja: ver o seu trabalho em contexto de exibição. Normalmente tenta-se manter as ligações a todas as entidades/instituições com quem já trabalhou. Passam a ser nossas "amigas" e em cada ano que passa, vamos descobrindo novas para novos projetos.

Nestes oito anos de prática letiva da disciplina, foram vários os projetos interdisciplinares e parcerias com instituições culturais, que geraram um laboratório excecional de aprendizagens integradas na vida ativa da cidade, no seu contexto artístico, social e cultural. De vários que aconteceram nos últimos 9 anos, apresento alguns links:

Links para projetos interdisciplinares e em parceria mais recentes:

2018

Primeiras Impressões – Sociedade Nacional de Belas Artes: http://www.antonioarroio.edu.pt/primeiras-impressoes/

Sete Fios, Uma Torção – Espaço Alkantara: http://www.antonioarroio.edu.pt/sete-fios-uma-torcao/

2017

O Múltiplo – Sociedade Nacional de Belas Artes: http://www.antonioarroio.edu.pt/o-multiplo/

Imersão Inversa – Fábrica Braço de Prata: http://www.antonioarroio.edu.pt/imersao-inversa/

Bairro IndieJunior2017: http://indielisboa.com/festival-indiejunior/bairro-indiejunior/

Links para informações relativas a outros projectos, em anos letivos anteriores:

http://www.antonioarroio.pt/o-dia-do-redimeide/

http://www.antonioarroio.pt/exposicao-luz-efervescencia-de-um-lugar/

http://www.antonioarroio.pt/exposicao-nao-sao-linhas-sao-fios/

https://www.facebook.com/mostradecinemaarroio/

http://www.antonioarroio.pt/80-anos-un-filme/

http://www.antonioarroio.pt/80-por-extenso-exposicao/

http://www.antonioarroio.pt/exposicao-obras-do-mnac-regressadas-da-aula/

http://culturgest.graficosdofuturo.com/extras/2013/02/se/antonio-arroio.html

https://www.youtube.com/watch?v=FDtATSaSWMk

http://www.antonioarroio.pt/a-antonio-arroio-no-programa-panos-culturgest/

http://www.antonioarroio.pt/exposicao-lugares/

http://www.antonioarroio.pt/este-ano-a-antonio-arroio-esta-no-doclisboa/

Link para conversas e debates no âmbito da disciplina de Gestão das Artes:

https://gestaodasartes.wordpress.com/

A importância da disciplina de Gestão das Artes no ensino artístico especializado

Como é que os alunos olham a disciplina e a sua importância no currículo do ensino artístico especializado das artes visuais e audiovisuais? Nesse sentido, efetuei uma pesquisa no terreno, realizada no final de 2014, no âmbito da cadeira de Pesquisa no Terreno, no 1º semestre de 2014, Mestrado em Gestão e Estudos da Cultura – ramo Gestão Cultural no ISCTE-IUL e, posteriormente, dois inquéritos realizados no mês de maio dos anos letivos 2015/16 e 2016/17 aos alunos do 11º e 12ºano que frequentam a disciplina.

A minha posição de investigador/professor facilitou o acesso ao local e o processo de recolha de dados, bem como o acesso aos informantes e inquiridos. O maior obstáculo em relação ao grupo de estudo, durante a pesquisa no terreno, foi o fato de os alunos me reconhecerem como professor, logo era uma figura de autoridade. A questão ética de pedir autorização à Direção da escola EAAA e esclarecer os alunos antes de fazer perguntas foi cumprida.

Relativamente à pesquisa no terreno, os locais onde assumi uma posição de observador e de observador participante foram: o café em frente à escola, a entrada e o espaço junto ao portão. Completei o diário de campo com as *full field* notes, como Lofland e Lofland (1995) descrevem, partindo da informação recolhida num bloco de apontamentos que foi utilizado ao longo de 5 dias, mais precisamente nos dias 9, 10, 11, 12 e 15 de Dezembro de 2014, com a regularidade média de 1h30 por dia. Esse bloco serviu para registar as notas mentais *mental notes* Lofland e Lofland (1995), as conversas (entrevistas não estruturadas), bem como as anotações rápidas *jotted notes* Lofland e Lofland (1995) breves apontamentos para, posteriormente, auxiliar a memória. O diário de campo deu-me a possibilidade de registar informação que recolhi, quer como observador, quer como observador participante e, juntamente com as entrevistas não estruturadas, aspeto fundamental para recolher informações mais detalhadas e concretas, constituíram a metodologia da minha pesquisa no terreno. Relativamente ao uso de um bloco de notas, quando efetuava as entrevistas, tive presente um aspeto caracterizador da pesquisa etnográfica sugerida por Sanjek (1990), não deixar que a tomada de notas interferisse na interação estabelecida entre mim e o grupo de estudo, mas sim dar prioridade a essa interação (Sanjek,1990: 23).

Um simples bloco de apontamentos pareceu-me a ferramenta mais discreta, porque é identificável com o diário gráfico que os alunos usam habitualmente no seu tempo livre para desenharem. Enquanto completava o diário de campo, observei que os informantes se sentiam compelidos a abordarem-me com curiosidade para saberem se estava a desenhar. Neste sentido, este método foi facilitador do acesso aos informantes, ao contrário do que teria sido um gravador, por exemplo. A forma como conduzi as entrevistas não foi despicienda. Optei por não fazer um guião prévio, enveredando por entrevistas não estruturadas. Este foi um dos aspetos que me obrigou a ter mais atenção, seguido das perguntas que fazia e do modo como as conduzia. Sentia que estava a fazer uma mistura de *casual interviewing* com uma *interviewing by comment* (Lofland e Lofland, 1995: 71). Erro de procedimento ou não, aceitando a minha inexperiência, queria que os alunos sentissem que estavam a conversar mais do que a dar uma entrevista. Creio que consegui esse objetivo. As notas que tomava sobre o que observava, bem como as perguntas e as respostas que fui anotando, proporcionaram-me informação substancial para o meu estudo, produzindo os seguintes dados gerais do diário de campo e dados específicos por categorias:

Fichas de observação: 6
Datas da observação participante: 9, 10, 11, 12 e 15 de Dezembro 2014
Local: Escola Artística António Arroio (zona de lazer dos alunos)
Nº de observados: 41
Nº de entrevistados: 28 (26 Alunos da escola e 2 elementos externos à escola)
Nº de informantes: 26

Quadro 2.1 – Dados gerais do diário de campo:

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

CATEGORIAS / Nº DE FICHA	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Nº de informantes (total=26)						
Que comentaram o que achavam da disciplina de Gestão das Artes (GA)	6	3	3	4	4	6
Que apreciaram a disciplina de GA de uma forma positiva	6	0	3	3	3	1
Que preferem outras opcionais / não gostam / ou que não conheciam bem a disciplina	0	3	0	1	1	5

Quadro 2.2 – Cruzamento de dados específicos por categorias com as fichas de observação:

Neste trabalho de campo foram observados 41 indivíduos, entre os quais 28 participaram nas entrevistas; destes 28, 26 são considerados informantes, na medida em que são aqueles que testemunham a experiência ou o mínimo de conhecimento sobre o assunto, neste caso, a disciplina de Gestão das Artes em contexto escolar. Casualmente, foram entrevistados 2 indivíduos externos à escola.

Dos informantes que forneceram informações sobre a realidade social da disciplina, considerei aqueles que me deram atenção e procuraram acompanhar a conversa respondendo nomeadamente ao que acham da disciplina e da sua importância no currículo; aqueles que de algum modo demonstraram conhecimento sobre o programa; aqueles que comentaram os métodos dos professores e ainda, os que procuraram destacar os temas mais interessantes abordados em contexto de aula. Tive ainda em conta o *feedback* dos participantes/informantes que revelaram aspetos menos positivos.

Como exemplo, e para percebermos em que termos os alunos se referem à disciplina, apresento o quadro em baixo com dados relativos à ficha 4, seguida das notas com anonimato (quadro 2.4). As notas recolhidas, permitem-nos compreender como foi feita a abordagem no terreno e a dinâmica da entrevista não estruturada que se desenvolveu.

Ficha 4
Data da observação: 11 de Dezembro 2014
Local de observação: No exterior da escola Artística António Arroio - junto ao portão
Número de sujeitos observados: 6 **Informantes:** 4
Início da observação: 17h40
Término da observação: 18h28
Duração de entrevista não estruturada: +/- 20 m Participaram na entrevista: 4 indivíduos (4 são informantes)

Quadro 2.3 –Dados da ficha 4 do diário de campo:

Encontrei um grupo de alunos que me era estranho e decidi interpela-los. Eu sou o H, e no grupo estava o M a BR e a AD que são do 11º mais a ID que é do 10ºano. Com a exceção da ID, os outros frequentavam a disciplina de GA.

H: Porque razão escolheu GA ?

O M diz que calhou e a B e a A escolheram com algum conhecimento de causa. A B disse que teve conhecimento da disciplina através do seu professor de projeto e tecnologias e também consultou o site da escola e leu as informações que lá estavam sobre a disciplina.

A: Acho que é mais ligada à produção artística.

I: Eu estou no 10º ano (repetiu) mas se fosse para o 11º ano escolheria GA.

H: Porquê?

I: Acho mais indicada para fazer projetos, exposições, etc..

(A I, apesar de estar no 10º ano, tinha algum conhecimento.)

H:Para quem está a ter GA, gostaram dos temas/conteúdos que tiveram até agora?

B: muito interessantes!

Todos abanaram a cabeça em concordância. Entretanto chegaram mais dois, o S do 11ºI e o D de outro 11º (não tem GA nas sim TD - Teoria do Design)

Virei-me para o D e perguntei-lhe:

H: Sabes o que é Gestão das Artes?

D: É organizar exposições.

H: Se pudesses escolherias?

D: Eu optei por TD, sou de design de comunicação.

A: Acho que ajuda a conhecer mais artistas e métodos de trabalho.

Neste grupo, notei que os alunos que têm GA são um conjunto de informantes com conhecimento e gosto pela disciplina. Isso poder-me-á ser útil para no futuro obter informação mais especificamente sobre os conteúdos da disciplina.

Quadro 2.4 - Notas da entrevista com anonimato relativas à Ficha 4:

A propósito das notas descritivas no diário de campo e citando Luís Fernandes (2002), estas ordenam uma serie de cognições e de sentimentos que constantemente se produzem no contato com a vida social do local. Escrever estas notas de terreno é um processo de construção de sentido (Fernandes, 2002: 26). Creio que o diário de campo traduziu de forma satisfatória essa criação de sentido, na medida em que na interação com os participantes foram sendo produzidos novos dados que surgem do diálogo livre e com objetividade suficiente para saber o que acham os alunos da disciplina. Isto foi, de certa forma, um estímulo para avançar com um trabalho académico no ISCTE-IUL.

Apesar de eu ser familiar ao contexto do estudo, os alunos refletem uma condição sóciocultural diferente da minha, que sou professor. Não é um preconceito assumir neste estudo que os meus informantes consideram que não pertenço à "tribo" deles, que não oiço música que eles ouvem, não falo da mesma maneira, que não tenho a mesma postura perante o mundo. A figura de autoridade que exerço sobre eles foi o maior obstáculo à investigação. A preparação da pesquisa no terreno levou-me a perceber que esse estereótipo era incontornável, todavia poderia ser atenuado pelo espírito dos alunos desta escola. Neste

sentido, nunca me poderia sentir um "intruso" o que, teoricamente, traria uma problemática ainda maior. Queria ter um olhar de estranho dentro da "família" e sabia empiricamente que os alunos, regra geral, são bastante sociáveis e vêem os professores da EAAA como seus pares. Talvez por isso o lema da escola seja: AMO-TE.

A conclusão, tirada do relatório que produzi no âmbito da cadeira de Pesquisa no Terreno, no 1º semestre de 2014 no ISCTE-IUL, mostrou que os alunos, na sua maioria, gostam da disciplina, e os que conhecem os seus conteúdos acham-na pertinente. Os resultados da ficha 6 (F6), no quadro 2.2, dizem respeito a alunos que tinham como disciplina opcional Físico-Química que, apesar de revelarem algum conhecimento sobre a disciplina de GA, foram o único grupo entrevistado sem contacto letivo com a mesma, sendo, por isso, pouco ilustrativo.

No sentido de aprofundar a leitura de como os alunos viam a disciplina na EAAA, optei por fazer um inquérito. A duas semanas do final dos anos letivos, 2015/16 e 2016/17, por forma a apurar a importância da disciplina de Gestão das Artes no ensino artístico especializado das artes visuais e audiovisuais, numa das questões pedi-lhes para classificarem o grau de importância da disciplina, numa escala de 1 a 5 (conforme imagem abaixo/em anexo), em que o "1" corresponderia a "Nada Importante" e o "5" a "Muito Importante".

		1	2	3	4	5
Q3 A) RESPONDA NUMA ESCALA DE 1 A 5 (EM QUE 1 É "NADA IMPORTANTE" E 5 É "MUITO IMPORTANTE")						
1	Qual o grau de importância que dá a esta disciplina no âmbito do ensino artístico especializado					

Figura 2.1- Formato da pergunta aplicada no inquérito:

O questionário foi aplicado, em condição de anonimato, a 275 alunos do 11º e 12º ano e foi distribuído da seguinte forma:

No ano letivo 2015/16 por 9 turmas: 5 turmas do 11ºano, num total de 106 inquéritos respondidos e 4 turmas do 12ano, num total de 61 inquéritos respondidos. No ano letivo 2016/17 por 6 turmas: 4 turmas do 11ºano, num total de 73 inquéritos respondidos e 2 turmas do 12ºano, num total de 35 inquéritos respondidos. Mais dados relevantes para a análise:

No ano letivo 2015/16 estavam inscritos em Gestão das Artes no total:

11ºano: 252 alunos

12ºano: 168 alunos

No ano letivo 2016/17 estavam inscritos em Gestão das Artes no total:

11ºano: 199 alunos

12ºano: 230 alunos

Resultados estão expressos na figura que se segue:

Importância da Disciplina					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	5	1,8	1,8	1,8
	Indiferente	30	10,9	10,9	12,7
	Importante	114	41,5	41,5	54,2
	Muito Importante	126	45,8	45,8	100,0
	Total	275	100,0	100,0	

Figura 2.2 - Tabela X: Grau de importância da Disciplina no total dos inquiridos.

No geral, observamos que nenhum dos inquiridos respondeu "1- Nada Importante" e que apenas 12,7% dos inquiridos considera a disciplina "Pouco Importante" ou "Indiferente". Dos 275 inquiridos, 240 (87% dos inquiridos) consideram que a disciplina de Gestão das Artes é "Importante" ou "Muito Importante".

Comparando as respostas em anos letivos diferentes, a única diferença significativa a realçar é uma menor percentagem de inquiridos a escolher como grau de importância o "Pouco Importante" (cf. Tabela Y e Gráfico Y). No entanto essa diferença é bastante mais expressiva quando comparamos o nível escolar dos alunos (cf. Tabela Z e Gráfico Z). Relativamente aos inquiridos do 11º ano, 2,79 % responderam que consideravam a disciplina "Pouco Importante" e para 13,41% seria "Indiferente", sendo a percentagem dos que consideram a disciplina "Importante" ou "Muito Importante" na ordem dos 83,8%.

Analisando as respostas dos inquiridos do 12º ano, podemos constatar que nenhum dos inquiridos considerou que a disciplina é "Pouco Importante", sendo menor também a percentagem de alunos que consideram que lhes é "Indiferente" (6,25%). A percentagem de alunos que considera que a disciplina é "Importante" ou "Muito Importante" ascende a 93,75%, traduzindo uma maior apreciação da importância da disciplina, por parte dos alunos, à medida que terminam o seu percurso escolar na Escola Artística António Arroio.

		Ano Lectivo	
		2015/2016	2016/2017
		Contagem	Contagem
Importância da Disciplina	Nada Importante	0	0
	Pouco Importante	4	1
	Indiferente	20	10
	Importante	69	45
	Muito Importante	74	52

Figura 2.3 - Tabela Y: Grau de importância da disciplina por ano letivo.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

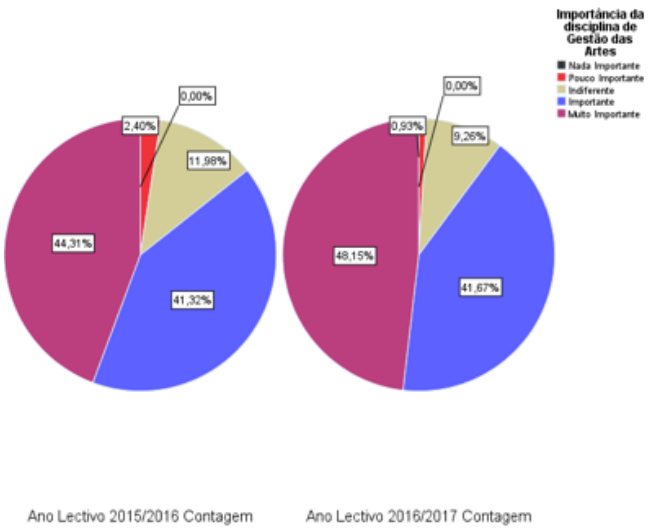


Figura 2.4 - Gráfico Y: percentagens do grau de importância da disciplina por ano letivo.

		Nível Escolar	
		11º Ano	12º Ano
		Contagem	Contagem
Importância da Disciplina	Nada Importante	0	0
	Pouco Importante	5	0
	Indiferente	24	6
	Importante	72	42
	Muito Importante	78	48

Figura 2.4 - Gráfico Y: percentagens do grau de importância da disciplina por ano letivo.

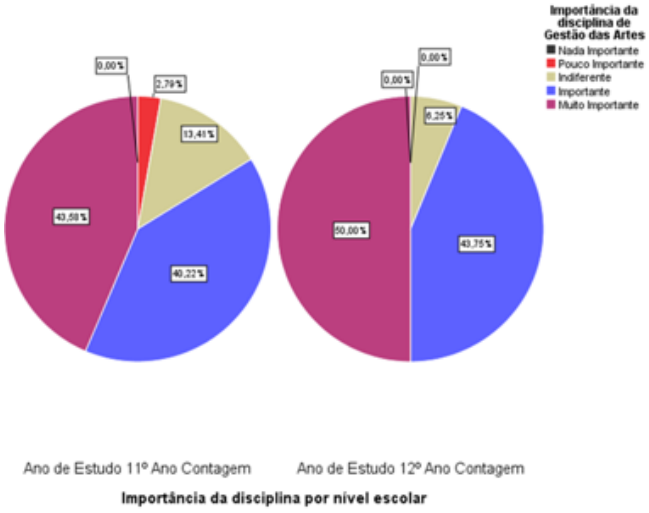


Figura 2.6 - Gráfico Z: percentagens do grau de importância da disciplina por nível escolar.

Concluímos que é notório o interesse dos alunos pela disciplina, que passou a ser cada vez mais procurada por estes. A própria Direção da escola EAAA foi gerindo este crescente interesse, distribuindo mais horários aos professores da disciplina. Desde o ano letivo 2009/10 até hoje, o número de turmas passou de nove para dezoito, e o número de professores a lecionar a disciplina de GA aumentou de dois para três, podendo brevemente chegar aos quatro.

Aluno | Artista | Gestor

Para terminar este texto, seria importante pensarmos o que é que GA acrescenta a um estudante de arte. Para sintetizar essa ideia podemos criar um trinómio: *aluno/artista/gestor.* O que se espera que o *aluno/artista* seja capaz de aprender e alcançar com GA?

Contrariando um pouco a ideia romântica do artista isolado do mundo e das coisas terrenas, que também existe, é muito importante que o aluno ponha a hipótese de vir a trabalhar integrado em equipas de produção artística e audiovisual, em contexto organizacional na área da cultura ou das indústrias criativas, onde habitualmente se promove um espirito de trabalho mais colaborativo e cooperativo, na criação de soluções e resolução de problemas.

Perante este facto, o que se espera é que o aluno saia da escola mais capaz, melhor preparado para os desafios globais e o mais autónomo possível. A realidade exterior à escola, por vezes impiedosa, pragmática e utilitarista, escapa ao aluno mergulhado no desenvolvimento das suas competências técnico-artísticas, trabalhadas nas disciplinas de Projeto e Tecnologias, de Desenho, no mundo teórico das disciplinas da componente cientifico humanística, como por exemplo Filosofia e História da Cultura e das Artes. Nada melhor do que os alunos terminarem a sua formação de três anos numa escola artística, evidenciando as suas aprendizagens através da Mostra de Artes, que reflete o processo de trabalho e o objeto materializado em contexto expositivo, para o qual o discente contribuiu como *aluno/artista e aluno/gestor*. Os pais, encarregados de educação familiares e amigos são dos maiores entusiastas deste desfecho. Esta é a acentuação privilegiada face ao contexto que GA oferece, centrando-se no desenvolvimento estético-artístico e cultural, valorizando tanto o processo, como o produto e o resultante da experiencia (Martins, A, 2002: 58)

Se é fácil de, junto da comunidade escolar e principalmente dos alunos verificar a importância da disciplina, isso leva-nos à hipótese de a mesma deixar de ter carácter opcional (decretado pelo Ministério da Educação) para, efetivamente, passar ser parte obrigatória do currículo. Esta ideia pode ser facilmente defendida por diversos motivos. Gestão das artes, é, em si, um ato criativo, porque junta diversas componentes e implica um *jogo* de técnicas e saberes. Desenvolver um projeto cultural ou uma produção,

obriga-nos a perceber como é que este artista realizou isto? Mais concretamente, o que envolve fazer "isto" e como mostrar ao público? Não deverá o aluno ser – *aluno/artista/gestor* – do seu saber fazer e isso ser parte obrigatória do currículo? E, até que ponto esta disciplina não deveria ser uma cadeira opcional ou obrigatória em cursos de artes ao nível do ensino superior? Essa ideia pode ser corroborada pelos testemunhos de alunos e ex-alunos da Escola Artística António Arroio que prosseguiram o ensino superior .

Não será importante para um aluno do ensino artístico ter um currículo que lhe garanta perceber como é que as coisas são produzidas, que recursos foram mobilizados? Bastará ter a ideia e desenhar o projeto/obra? Para alguns colegas professores e para alguns pais, talvez baste. No mercado de trabalho e das artes, há sempre alguém (outros profissionais) que trata do resto - o problema aqui é o preço do know-how da organização e da produção.

Queremos que o aluno compreenda o que implica fazer arte nos dias de hoje e que isso mobiliza um série de conhecimentos, nomeadamente como gerir recursos, humanos, técnicos e materiais, financeiros, comunicacionais (marketing) além do próprio produto artístico que ele concebeu, isto se quiser controlar totalmente o processo artístico, ou seja, desde o papel até à participação ativa ou passiva de colaboradores e/ou do público. Mesmo que não o faça e delegue em outros profissionais certas tarefas, ele terá sempre uma visão de como "as coisas" funcionam ou "devem funcionar". Nem tudo tem de ser feito em grande escala. Para um conjunto de desenhos, há formas de produzir, dar-lhe visibilidade, caso seja essa a intenção ao aluno/artista. Neste sentido, a disciplina de GA fomenta competências que servem muito bem para diferentes escalas de visibilidade e produção, apetrechando o aluno/artista/gestor no seu dia-a-dia.

É fundamental fazer exposições fora e dentro da escola, criando um roteiro /programa, que ilustre para todas as apresentações, as turmas e os conteúdos envolvidos, quando e onde aconteceu a Mostra de Artes. Aqui pode surgir uma pergunta: o que é que a Mostra de Artes tem de diferente, ou melhor, em que se distingue das outras exposições organizadas por outras disciplinas? Nas outras exposições, quem concebe, organiza e monta as exposições são quase sempre os professores, e o aluno "veste o fato" de aluno/artista que, por vezes é convidado a criar e/ou a ajudar. No caso das exposições ou programas da Mostra de Artes, os alunos vestem o fato de aluno/artista/gestor. Eles concebem, planificam, organizam, montam e refletem sobre o processo e os resultados. O professor de GA é apenas um motivador e (re)orientador.

Há um outro aspeto importante a ressalvar, para além do evento organizado pelos alunos em grupo; deve-se promover a materialização de uma memória do acontecimento, por exemplo através da criação de um site, um blog, um catálogo que reúna um conjunto de dados informativos e ilustrativos do que aconteceu. Este é um dos aspetos que, ao longo da minha experiência enquanto docente, procurei acrescentar, integrado na construção de um dossier coletivo, ou portefólio, onde figuram contributos quer individuais quer coletivos dos alunos.

Concluindo, GA responde a vários objetivos, quer da disciplina, quer nas grandes metas da escola; veicula a interdisciplinaridade, os protocolos e as parcerias institucionais; atende à diversidade de turmas e alunos em sala de aula; contribui para a aquisição de competências específicas e transversais dos alunos, tornando-os o centro da ação pedagógica no sentido constructo do "bem comum", do projeto coletivo, que é a escola – que somos todos nós.

E se os alunos acham que Gestão das Artes é uma disciplina importante e terminam o seu currículo como *alunos|artistas|gestores*, com certeza, ficam mais preparados para a realidade exterior à escola, mais autónomos no sentido constructo da sua liberdade.

Bibliografia:

Alvarez, José Carlos e José Ramalho. (2006), "Programa Componente de Formação Técnica-Artística Disciplina de Opção Gestão das Artes 11º e 12º Anos", (online) Direcção-Geral Formação Vocacional, Lisboa, Ministério da Educação, Disponível em http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=6079AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=576559875999AAAAAAAAAAAA

Arends, Richard. (2008). Aprender a Ensinar, Madrid, McGraw-Hill

Fernandes, Domingos. (2011), "Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais". Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos, Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, pp. 81-107

Fernandes, Luís (2002), "Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica", em Telmo H. Caria, Experiência Etnográfica em Ciências Sociais, Porto

Lofland, John e Lyn H. Lofland (1995), Analysing Social Settings. A Guide to Qualitative Observation and Analysis, California, Wadsworth Publishing Company

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

Martins, Amílcar (2002), Didáctica das Expressões, Lisboa, Universidade Aberta.

Sanjek, Roger (1990), Fieldnotes. The Makings of Anthropology, Ithaca and London, Cornell University Press

Pinto, Jorge e Leonor Santos (2006), "Instrumentos de avaliação ao serviço da aprendizagem", em Jorge Pinto e Leonor Santos, Modelos de Avaliação das Aprendizagens Lisboa, Universidade Aberta, pp. 129-170

Fontes:

Portaria 1412/2007 de 29 de outubro

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março

Portaria, nº 550-B/2004 de 21 de maio

Portaria n.º 554/2004 de 22 de Maio

[1]As informações podem ser consultadas em http://www.anqep.gov.pt

[2]A história da Escola Artística Soares dos Reis pode ser consultada em https://www.essr.net/index.php

[3]A história da Escola Artística António Arroio pode ser consultada em http://www.antonioarroio.edu.pt/about/

[4]As informações podem ser consultadas em https://www.essr.net/~jafundo/oferta_easr.pdf

[5]As informações podem ser consultadas em http://www.agrtc.pt/site/images/2017/Oferta_formativa_Tomas_Cabreira_2017_18.pdf

[6]As informações podem ser consultadas em http://www.escarcavelos.edu.pt/Ofertas%20de%20Escola.html

[7]O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, e da avaliação das aprendizagens ao nível do ensino secundário, procedendo a uma reforma.

[8]A Portaria, nº 550-B/2004 de 21 de Maio estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, aplicáveis aos diferentes percursos do nível secundário de educação

[9]A Portaria n.º 554/2004 de 22 de Maio cria, no âmbito do ensino artístico especializado das Artes Visuais, os cursos de Design de Comunicação, Design de Produto e Produção Artística e, na área dos Audiovisuais, o curso de Comunicação Audiovisual e aprova os respetivos planos de estudo.

[10]O programa da disciplina de Gestão das Artes encontra-se disponível em http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=6079AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=576559875999AAAAAAAAAAAA

[11]Pode ser consultado no trabalho de projecto com o título: Gestão das Artes - Renovação do programa aplicado no ensino artístico especializado, ISCTE-IUL – Outubro de 2017, no Capítulo 2.

[12]Pode ser consultada no trabalho de projeto com o título: Gestão das Artes - Renovação do programa aplicado no ensino artístico especializado, ISCTE-IUL – Outubro de 2017, uma proposta de renovação de temas e conteúdos no capítulo 3.

[13]Pode ser consultado no trabalho de projeto com o título: Gestão das Artes - Renovação do programa aplicado no ensino artístico especializado, ISCTE-IUL – Outubro de 2017, no subcapítulo 3.4.

[14]O estudo de caso referido no texto, pode ser consultado no Capítulo 2 do trabalho de dissertação o título: Gestão das Artes - Renovação do programa aplicado no ensino artístico especializado, ISCTE-IUL – Outubro de 2017.

[15]Documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. http://

www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #12 | ISSN 1647-0508

inVISIBILIDADES

© 2019 REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES

powered by
lab·acm