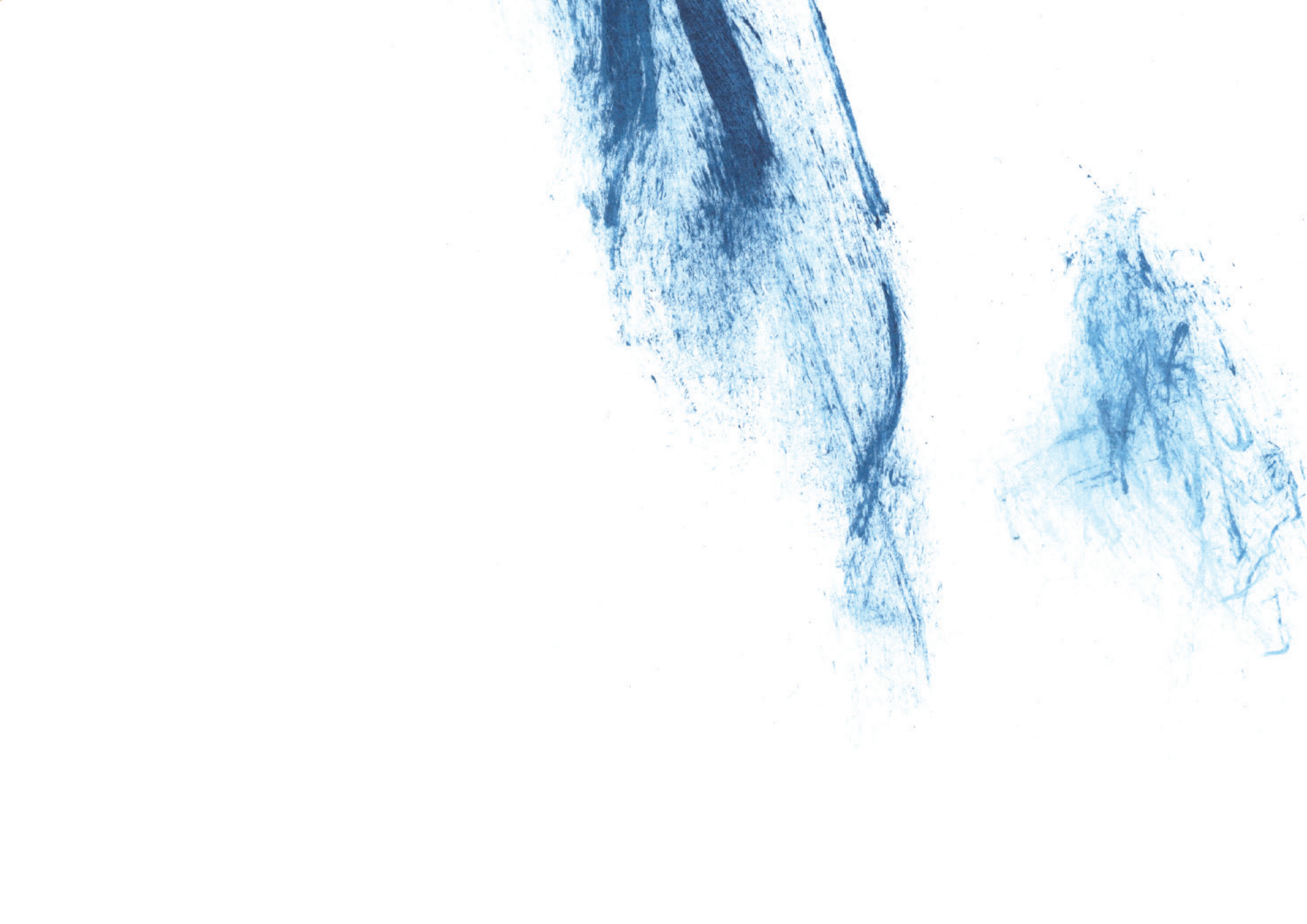


—_maginar

revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

58







F T É I C N I H C A

PROPRIEDADE INTELECTUAL

© 1988-2014 Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual
Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor

E D I Ç Ã O

Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

R E G I S T O

International standard serial number (ISSN)
1646-6845
Número de registo de depósito legal
25344/88

P E R I O D I C I D A D E

Bianual

D A T A

Novembro de 2014

C O N T A C T O

Luísa Vidal, através do correio electrónico
"revistaimaginar@apecv.pt"

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Norcópia

E Q U I P A

Editora: Luísa Vidal
Comissão Científica, por ordem alfabética:
Ana Barbero, Ana Angélica Albano, Ângela Saldanha, Eduarda Coquet, Leonardo Charréu, Manuela Terrasêca, Maria Jesus Agra Pardiñas, Ricard Huerta, Ricardo Reis, Rosa Oliveira, Rosvita Kolb-Bernardes, Simone Cintra
Designer: Sofia de Eça
Paginador: Rui Alexandre
Revisora: Luísa Vidal

A U T O R E S

Alex Medrado, Ana Marqués Ibáñez, Cristina Peixoto, Danny Wildemeersch, Edite Colares, Elisabete Oliveira, Maria João Craveiro Lopes, Mónica Oliveira, Neusa Vinhas, Noemí Peña Sánchez, Ramón Cabrera Salort, Ricardo Reis, Richard Hickman, Sara Bahia

C A P A

Marta Madureira, *O Rei vai à Caça* (texto de Adélia Carvalho), 2013. Ilustração de recorte. Cortesia da artista.

Í N D I C E

0 5 Editorial Luísa Vidal

0 7 Práticas emancipatórias na educação pela arte: a contribuição das iniciativas sócio-pedagógicas para a transformação individual e social Danny Wildemeersch

2 1 O olhar educado nos (des)caminhos da cultura visual Alex Medrado

2 8 Desafíos en la formación universitaria de profesionales de la visualidad: la diada teoría/práctica Ramón Cabrera Salort

3 2 My personal journey through art education 1956-2013: a visual autopsychography Richard Hickman

4 2 Objeto Malasartes e a mudança de foco no perfil de professor de Artes Neusa Vinhas

4 8 "En busca de identidades". Una acción colaborativa a través de la fotografía Ana Marqués Ibáñez e Noemí Peña Sánchez

5 7 Imaginação: lugar da arte, estética e criação Cristina Peixoto e Sara Bahia

6 4 A dimensão educativa da arte contemporânea Mónica Oliveira

7 0 A inserção das festas tradicionais populares no ensino de arte na educação básica Edite Colares

7 5 Se aprendemos de muitas maneiras diferentes porque insistimos em ensinar sempre da mesma? Uma análise crítica a um recurso didático na área da Educação Artística Ricardo Reis

8 0 Regulamento

8 2 Notícias

8 4 Evocação a Elliot Eisner Elisabete Oliveira

8 5 Evocação a Rui Mário Gonçalves Elisabete Oliveira

8 7 Evocação a Cecília Menano Maria João Craveiro Lopes

EDITORIAL

Ouvia John Grant. O seu “Queen of Denmark”, álbum de 2010. Tocava a última faixa, homónima. Fiquei-me nos dois primeiros versos. Assim: “I wanted to change the world / But I could not even change my underwear (...)”.

Grant é exato na revolta que escreve, que compõe e que interpreta. Escreve, compõe e interpreta o cansaço perante uma existência até aqui – percebe – demasiado obediente ao juízo severo de um conjunto social que, normalizado e normalizador, tende a reprimir ou subordinar todos quantos, como ele, desafiam a soberana categoria heterossexual. Não que descreia nessa sociedade. De modo diferente, o que Grant então constata é o poder maior da ação individual. Está tudo aí.

Não obstante a precisão desta franqueza, com Grant pensei – também – em nós. Cujos desencantos frente a uma educação artística como aquela que domina são mais que tantos e cujos dias demasiadas vezes nos dificultam o discernimento para compreender que talvez nos reste ainda – sempre – uma porção de liberdade para agirmos, cada um, a cada momento, com mais ou menos resistência. Acredito no poder dos pequenos factos.

Prosseguir a Imaginar significa parte do desejo de persistirmos em encorajar essa liberdade. Que cada um, a cada momento, milite. À sua maneira.

Para cada um, neste momento, o número 58.

Em **Práticas emancipatórias na educação pela arte: a contribuição das iniciativas sócio-pedagógicas para a transformação individual e social**, Danny Wildemeersch, professor na Universidade de Lovaina, revisita as teorias da educação e pedagogia críticas e discute, baseado na experiência de um recente projeto de animação sócio-cultural levado a cabo na Bélgica, o conceito de emancipação pela arte.

O **olhar educado nos (des)caminhos da cultura visual**, de Alex Medrado, vídeoartista e mestre em Cultura Visual, analisa as possibilidades da cultura visual na prática de uma formação crítica do olhar, tomando então como exemplos os discursos e poéticas cinematográficos do

dadá e do dogma⁹⁵.

Desafios en la formación universitaria de profesionales de la visualidad: la diada teoría/práctica, de Ramón Cabrera Salort, professor na Universidade Autónoma de Nuevo León, partilha o trabalho que, a este respeito e durante a última década, a Faculdade de Artes Plásticas do Instituto Superior de Artes de Havana tem vindo a desenvolver.

Richard Hickman, professor na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, apresenta **My personal journey through art education 1956-2013: a visual autopsychography**. Por meio, sobretudo, de imagens de obras do seu percurso artístico, Richard escreve e dá a ler aquilo que foi, é, a sua subjetividade enquanto aluno, enquanto professor, enquanto pai.

Em **Objeto Malasartes e a mudança de foco no perfil de professor de Artes**, Neusa Vinhas, professora na Escola Estadual de Ensino Médio Guia Lopes e no Colégio Nossa Senhora Medianeira, reflete sobre a conceção, a construção e as possibilidades de Malasartes, objeto de aprendizagem em artes que concretiza o entendimento pedagógico da autora.

Ana Marqués Ibáñez, professora na Faculdade de Educação da Universidade da Laguna, e Noemí Peña Sánchez, professora na Faculdade de Educação e Serviço Social da Universidade de Valladolid, oferecem-nos **“En busca de identidades”. Una acción colaborativa a través de la fotografía**, onde descrevem a oficina de fotografia que, por ocasião do 25.º aniversário da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, dinamizaram. Com os participantes, e a partir do autorretrato fotográfico, Ana e Noemí exploraram as cartografias identitárias partilhadas que se tecem nos sujeitos artistas, educadores e investigadores.

Cristina Peixoto, professora no Laboratório de Estudo da Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, e Sara Bahia, professora na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, assinam **Imaginação: lugar da arte, estética e criação**, relato de uma pesquisa que, partindo do pensamento de autores como Vygotsky, Ostrower, Best ou Eisner,

veio a revelar-se facilitadora da expressão pessoal de um grupo de jovens estudantes.

A dimensão educativa da arte contemporânea, de Mónica Oliveira, professora na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, organiza-se em torno das questões que norteiam a investigação em curso e que, em conjunto, perguntam pela necessidade de um reequacionamento dos objetivos e das práticas do ensino na área artística que leve em conta a relevância pedagógica da presença da ampla visualidade contemporânea, testemunho da dimensão social e cultural do mundo atual.

A inserção das festas tradicionais populares no ensino de arte na educação básica, de Edite Colares, professora na Universidade Estadual do Ceará, apresenta e discute o atual estudo da autora, a respeito da inserção de manifestações populares festivas e tradicionais no âmbito do ensino de arte na educação básica.

Ricardo Reis, doutorando em Artes e Educação na Universidade de Barcelona, tece uma perspetiva crítica ao recém-publicado “Analisa, Explora & Cria”, de José Alberto Rodrigues, Mónica Amado e Susana Lopes.

Enfim, Elisabete Oliveira – pintora, professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e conselheira mundial da InSEA/UNESCO entre 1988 e 1997 – e Maria João Craveiro Lopes – professor e vice-presidente do Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte – prestam, gentilmente, justas notas de admiração, respetivamente, a Elliot Eisner e Rui Mário Gonçalves, e a Cecília Menano, que este ano, todos eles, demasiado cedo, nos deixaram.

Encerramos, por ora.

Que as páginas que se seguem possam inspirá-los naquela – dizíamos – militância. Que é a de cada um, a cada momento, à sua maneira.

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA EDUCAÇÃO PELA ARTE: A CONTRIBUIÇÃO DAS INICIATIVAS SÓCIO-PEDAGÓGICAS PARA A TRANSFORMAÇÃO INDIVIDUAL E SOCIAL

Danny Wildemeersch

Desde 1986, é professor emérito de Educação Social Global e Intercultural na Universidade de Lovaina, na Bélgica. Entre 1994 e 2002, foi também professor efetivo de Pedagogia e Andragogia Social na Universidade de Nijmegen, na Holanda. Está ligado ao K.U. Leuven Laboratory for Education and Society. A sua investigação incide numa variedade de temas tal como aprendizagem intercultural, aprendizagem e participação social, diálogo intercultural, aprendizagem e cidadania, aprendizagem ambiental, transições da escola para o trabalho, participação em desenvolvimento da cooperação. A sua atividade pedagógica envolve a educação de adultos e a educação global e intercultural. É membro da equipa editorial do European Journal for Research on the Education and Learning of Adults
danny.wildemeersch@ppw.kuleuven.be

Este trabalho resulta da tradução por Emília Catarino da conferência proferida pelo autor no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em 5 de abril de 2013, por ocasião dos “Seminários Transdisciplinares 2012/13”.

Introdução: vivemos num mundo diferente

Que vivemos hoje em sociedades complexas é o mínimo que se pode dizer. Quando olho para trás, para o tempo em que eu estudava no ensino superior em Leuven, na década de setenta, dou-me conta de que as condições mudaram radicalmente. A maioria dos países em que vivemos lutam com muitas pressões para salvarem o sistema bancário, muitas vezes em detrimento do homem comum nas ruas ameaçado com o desemprego e diminuição de rendimento, que tem armas limitadas para resistir. Isso, eu considero, ser uma chantagem das elites financeiras, representadas no mundo globalizado pelos escritórios de avaliação, como a Standard and Poors e a Moody's. No princípio de 1970 ainda havia um grande optimismo sobre como o progresso podia ser organizado no sentido de se reduzir a pobreza, para se chegar a uma distribuição de rendimentos, para se organizar o bem-estar colectivo em países que se estavam a libertar de regimes ditatoriais ou de regimes colonialistas. Isto gerou uma onda de optimismo acerca da chamada 'manufatura' da sociedade, também no campo da educação, bem-estar e cultura que era o foco do programa de pedagogia social da nossa licenciatura nesse tempo. Lembro-me do enorme número de estudantes que se inscreveram neste curso, como eles pediam e realizavam profundas transformações e democratização do sistema educacional, como eles se inspiravam em pensadores radicais como Paulo Freire e Oskar Negt, Ivan Illich, para não mencionar Karl Marx, etc.. O 'Pensamento Crítico' nas suas múltiplas variações era o maior recurso de teorias sócio-pedagógicas desse tempo. Criticismo e optimismo estavam na moda, muito embora já nos estivéssemos a aproximar do fim dos trinta gloriosos, um período de crescimento económico inigualável e aumento de bem-estar para o homem comum e elites nas sociedades do ocidente.

Tony Judt, no seu livro admirável sobre a ascensão e queda da sociedade do bem-estar (2010), descreve como nos Estados Unidos e na Europa, o período entre 1945 e 1975 criou uma espécie de “maravilha de bem-estar” como resultado do grande compromisso forjado

entre grupos antagonistas imediatamente a seguir à segunda guerra mundial. O compromisso consistia em, ao que ele chama, o paradoxo intrigante a que o capitalismo tinha que ser salvo – e podia ser desenvolvido de novo nos anos seguintes – por mudanças e medidas que, naquele tempo (e ainda) hoje, estão relacionadas com o socialismo. Ele observa mais tarde que a grande diferença entre ricos e pobres em todos os países, não só do continente Europeu como também do Reino Unido e dos Estados Unidos, decresceu fortemente durante a geração do pós-guerra da primeira guerra mundial. Ele também nota que mudaram não só as condições materiais como também o relacionamento entre as classes sociais de então. A classe trabalhadora era cada vez mais considerada pela classe média e pelas elites como um reservatório potencial de 'capital humano' que poderia ser desenvolvido através da escolarização e pela educação ao longo da vida, em vez de ser considerada uma multidão não civilizada, incerta ou vulgar. Judt dá o exemplo como, contra este fundo sócio-económico na sociedade Britânica, uma mistura interessante de renovação social e conservadorismo cultural. As elites conservadoras começaram a compreender a importância de conceber as suas melhores obras de arte acessíveis ao maior número de público possível. Ao mesmo tempo, os media desse tempo, tal como a BBC, tinham mais em consideração a emancipação das pessoas do que tratá-los como uma plebe desprezível. Estes foram os dias em que a BBC, como sendo a primeira companhia de transmissão nacional no mundo, deu início ao programa massivo Universidade Aberta como a maior contribuição para a democratização da educação. Este contexto de bem-estar da sociedade, tão apaixonadamente descrito por Tony Judt, era o plano de fundo no qual muitos profissionais jovens eram educados e se graduavam de escolas de serviços sociais e programas de ciências educacionais e sociais nas universidades. Paralelamente a isto, eles eram bastante optimistas pois encontravam empregos nos campos da educação e animação sócio-cultural logo depois da sua graduação. Havia uma procura cada vez maior de profissionais jovens nestes setores, desde que o estado tinha começado a estimular a profissionalização através do desenvolvimento de um sistema de subsídios garantidos por lei. E o clima geral social foi positivo dada a potencialidade destes profissionais para contribuir para maior desenvolvimento, progresso e bem-estar. Uma ambição importante destes profissionais, bem como de muitos voluntários que operavam em diversas esferas da sociedade civil, era, de

facto, a emancipação das 'pessoas comuns', onde focavam diferentes 'grupos -alvo', variando entre classes trabalhadoras, iletrados, geração pobre, migrantes, incluindo as suas famílias e as suas comunidades. As suas ambições eram inspiradas por pontos de vista de humanistas, sociais-democratas ou radicais, ou por uma mistura de pontos de vista delas todas, e os seus conhecimentos e métodos vinham do florescimento de disciplinas de psicologia, sociologia, educação e andrologia (na Holanda).

No entanto, na segunda metade da década de setenta, o otimismo começou a desvanecer, devido à crise económica de então (petróleo), e às dívidas que as autoridades foram obrigadas a sustentar o sistema de segurança social e para manter a economia nos seus carris. E, daí em diante, também as respostas políticas para os desafios diários começaram a ser desviados das políticas sociais-democráticas do bem-estar social para as políticas neo-liberais tão bem articulados por políticos como Margaret Thacher e Ronald Reagan. Neste contexto, a declaração de Thatcher, numa entrevista que ela deu para uma revista feminina, em 1987, na qual ela se recusou a reconhecer a importância das formas de solidariedade que vão além dos interesses individuais e familiares. " E, você sabe, não existe essa coisa de sociedade". Há mulheres e homens individuais e há também famílias. O governo não pode fazer nada senão através das pessoas e as pessoas têm de olhar por elas mesmas em primeiro lugar. É nosso dever cuidarmos de nós próprios e depois cuidarmos do nosso vizinho. As pessoas têm direitos a mais, e obrigações a menos. (Thatcher, 1987). O discurso neo-liberal ganhou ímpeto a partir da década de oitenta e alcançou a sua plenitude na década de noventa e nos primeiros anos do novo milénio. Tornou-se a estrutura ideológica que era cada vez mais aceite como a alternativa inevitável do bem-estar da sociedade, articulada pelos políticos não só da tradicional ala esquerda e direita, como também da esquerda e expressas de uma forma eloquente pelos observadores populistas como Theodor Darlymple.

Desde que o discurso sobre 'emancipação' se desviou da orientação colectivista para a individualista, enfatizou mais as responsabilidades do que os direitos, e mais a auto ajuda do que a solidariedade. 'Emancipação' era cada vez mais substituída por 'autoridade', a noção mais recente dando mais ênfase à responsabilidade individual, autonomia e independência. Esperava-se que a autoridade melhorasse a competência para se adaptar às contínuas

mudanças das circunstâncias do saber da sociedade, tendo em vista a contribuição para a sua própria competitividade e a competitividade do estado e do continente numa economia globalizada. Estas são as complexidades com as quais os profissionais da educação, trabalho social e animação social têm que trabalhar no momento atual. Eles têm que se alinhar cada vez mais com o discurso da 'produtividade', onde também entraram os setores sem fins lucrativos. Têm que dar evidência de qualidade e de rendimento do seu trabalho num discurso neo-administrativo que era alheio ao seu setor até há dez, quinze anos atrás. Estas novos entendimentos do que constava o trabalho sócio-cultural eram definitivamente influenciados pelas mudanças dramáticas que ocorriam numa escala mundial a partir da década de oitenta e, especialmente, dos anos noventa, nas esferas económicas e geopolíticas. Ranciére, um filósofo Francês, que me irá inspirar mais tarde na minha apresentação, contrapôs dizendo que estas mudanças precisavam inevitavelmente de ver repensado o conceito de emancipação. Segundo ele, as perspectivas tradicionais progressistas, humanistas ou Marxistas sobre a emancipação não podiam continuar. 'No contexto da década de noventa o debate não era mais sobre as virtudes ou crimes do Marxismo. Foi sobre o colapso do império soviético, da tese do final da história, alcançado no triunfo global da democracia consensual. Mas também foi sobre as guerras étnicas e religiosas nos antigos países comunistas e as novas formas de racismo e xenofobia nos chamados 'países democráticos'. (Ranciére, 2009, p. 115).

A análise das mudanças nas circunstâncias sociais nas últimas décadas confronta-nos com a questão quanto à contribuição das iniciativas sócio pedagógicas pode ser para uma transformação individual e social nos dias de hoje. Será que a orientação crítica e emancipatória que era mais ou menos a corrente principal entre profissionais jovens nas iniciativas sem fins lucrativos, ainda hoje é válida? Ou teremos que redefinir quais são as teorias críticas e práticas do cenário da nova sociedade em que vivemos hoje? Na segunda secção da minha apresentação, vou levar a discussão sobre práticas emancipatórias na educação pela arte como ponto de partida para a refletir sobre a forma de conceber teorias de 'críticos' sócio pedagógicas que podem inspirar praticantes nos atuais contextos sociais. Na terceira parte, vou tentar esclarecer um caso concreto de arte-educação com a ajuda de algumas das descobertas acerca da possibilidade de crítica pedagógica nos dias de hoje.

Pedagogias críticas revistas

A preocupação com a 'pedagogia pública' expressa por alguns teóricos críticos da educação, é uma reação contra a forma como as práticas e as políticas educacionais parecem desenvolver nos dias de hoje. No passado, a educação crítica assumiu o papel de criticar as formas pelas quais as práticas e as políticas educacionais continuavam a reproduzir as desigualdades e as condições insustentáveis e anti-democráticas na sociedade. Esta tradição continua a existir quer em contextos de prática quer em contextos de pesquisa. É fortemente inspirado em muitas ideias desenvolvidas por Paulo Freire (1972), sendo ele um dos maiores protagonistas académicos da pedagogia crítica e emancipatória no século anterior. De acordo com o seu ponto de vista, as críticas pedagógicas de hoje analisam o poder dos mecanismos, sejam eles políticos, culturais ou económicos, desumanizam as políticas e as práticas de ensino. Contrastando com tudo isto, eles exploraram, experimentaram e estimularam o desenvolvimento democrático, a educação a partir do diálogo e contra a supremacia. Recentemente, textos de pesquisadores e ativistas, a maior parte dos Estados Unidos, foram reunidos num manual de 'pedagogia pública' (Sandlin, Schulz & Burdick, 2010, p. 3). Estas contribuições descrevem práticas de pedagogias críticas em contextos não escolares, muitas vezes em educação de adultos. Reivindicam que 'estes espaços pedagógicos públicos que existem fora da escola são tão cruciais, se não forem ainda mais, para o nosso entendimento da formação de identidades e estruturas sociais como o ensino que se passa nas salas de aula formais' (Burdick & Sandlin, 2010, p. 349). Nesta abordagem para uma pedagogia crítica/pública, Henry Giroux representa uma figura chave. No seu trabalho ele investigou como, através da cultura popular e práticas relacionadas com a educação, as relações de poder de supremacia estão a ser reproduzidos e reforçadas (Giroux, 1999). Paralelamente a estas investigações, outros autores começaram a explorar crítica da 'cultura popular' e possibilidades contra supremacias, focando nos utilizadores da cultura popular como um local potencial para a justiça social, crítica social e as possibilidades recriadas para a vida democrática' (Sandlin, Schulz & Burdick, 2010, p. 3). Uma característica importante na conceptualização destas práticas contra poderes hegemónicos passa pela reflexão crítica, através da educação

as pessoas podem sair dos freios hegemónicos, e podem distanciar-se da ordem social e política existente. À luz do esclarecimento crítico tradicional o educador faz aqui um importante papel de guia. Na perspectiva de Giroux, ele/ela pode fazer o papel de intelectual 'público' "que procura desnudar as pedagogias públicas dominadoras do seu lógico senso comum e expor as reivindicações de supremacia subjacentes" (Sandlin et al, 2010, p. 3). Por outras palavras, com a ajuda do público intelectual, as condições correntes de domínio podem ser desveladas e outros caminhos podem ou devem ser encontrados. Essa pedagogia crítica poderia ser chamada 'pedagogia de revelação'. Neste tipo de pedagogia, o educador tem inevitavelmente um papel central de liderança. Ela 'sabe' das falácias e das decepções dos sistemas dominadores em que vivemos. E é da sua responsabilidade mostrar a saída da 'falsa consciência', de preferência numa forma de diálogo.

Há, no entanto, uma abordagem na pedagogia crítica que apresenta uma imagem diferente da pedagogia crítica. Está fortemente influenciada pelas críticas de autores críticos pós-estrutural, tais como Foucault, Derrida, Rancière, Butler and Levinas. Muitos destes pensadores criticaram algumas das assunções básicas do pensamento moderno, tal como a ideia de que os seres humanos são — através dos processos esclarecedores da educação — capazes de se tornarem sujeitos reais autónomos, capazes de agir criticamente e independentemente dos outros e de poderes dinâmicos. Desde então, a imagem do cidadão, emancipado e autónomo que se "atreve a pensar" (Kant), tem sido uma fonte de inspiração e aspiração para a educação. Recentemente, no entanto, vários críticos têm desconstruído a imagem do indivíduo crítico e autónomo, que transcende a noção errada da falsa consciência (Usher et al, 1997). Investigadores e professores da educação também notaram que, muitas vezes, práticas de dar autoridade na educação não originam "sentimento de autoridade", mas sim reafirmam formas de domínio (Ellsworth, 1989). Todos estes investigadores observaram que mesmo o indivíduo "instruído" está necessariamente situado em várias correntes motivadas pelo poder, que restringem a sua autonomia. Para além disso, principalmente hoje em dia, é discutido que o discurso económico permeia vários domínios da sociedade, incluindo práticas culturais e educacionais.

No entanto, existe também uma apreciação menos otimista das possibilidades de desenvolver

estas práticas reveladoras e contra dominantes na educação. Os observadores pós-modernos e pós-estruturalistas discutem que o papel crítico da educação já não é evidente, porque as presentes condições do liberalismo avançado influenciam a educação de tal forma, que todos nos vemos a nós próprios como “empreendedores das nossas próprias vidas” (Masschelein et al, 2007). “Isto significa que o regime social e político actual é preservado pelo facto de que todos os actores no campo educacional (pupilos e estudantes, professores e escolas, etc) são motivados pela vontade de trabalhar continuamente neles próprios de forma a consolidar e otimizar a sua posição” (Vlieghe, 2010, p. 155). Uma consequência desta análise é que não faz muito sentido tentar aumentar as competências críticas através da educação, uma vez que isto “apenas reafirma a ordem existente” (ib.).

Em linha com esta argumentação, uma nova concepção de “crítica” está a ser explorada na teoria e na prática educacional, mas sem dúvida também nas práticas da arte e reflexão. Um ponto de partida aqui é que, ao contrário da sugestão de que ‘especialistas’, ‘activistas’, ‘intelectuais públicos’ ou vanguardistas podem mostrar o caminho em direcção a melhores condições, existe a experiência de que para muitos dos desafios que travamos hoje, não existem respostas claras ou orientações sobre como desenvolver soluções. Muitos desafios importantes permanecem por resolver ou sem solução, porque as respostas técnicas, políticas e educacionais permanecem inadequadas. Estes desafios, em alguns casos, criam momentos de crise ou ‘situações limite’. Estes são momentos ou situações onde as perspectivas pré-concebidas falham e soluções sem precedentes têm que ser examinadas.

No entanto, o simples facto da falta de perspectivas seguras pode criar oportunidades para abrir espaços abertos de experimentação, onde a pluralidade de perspectivas pode ser confrontada e explorada. Estas situações limite têm o potencial de se tornarem momentos de educação democrática, pública. Podem ser momentos democráticos porque as hierarquias familiares entre o especialista e o amador, professor e estudante, líder e seguidor, vanguarda e massas, perdem o seu significado, dado que todos são ignorantes no que respeita à solução dos assuntos em causa. E, particularmente, estes assuntos podem criar espaços de educação ‘pública’. Nesta abordagem à pedagogia pública, o ponto de partida não é o ‘conhecimento’ do especialista, mas sim o compromisso de criar um espaço (público) onde tanto o professor,

como o aluno, à sua maneira, e partindo das suas capacidades particulares, se envolvem num processo de co-investigação e experimentação conjunta sem ter uma resposta clara do resultado que o processo terá. Esta ‘pedagogia do que não se sabe’ (Ellsworth, 1989, 2005) ou ‘pedagogia do desconhecido’ (Sandlin, 2010) é, também, uma pedagogia crítica. No entanto, não é somente crítica acerca das condições sociais, mas também na capacidade do educador mostrar o caminho. Nos termos de Rancière, este educador assemelha-se ao ‘professor ignorante’. Nesta situação concreta de insegurança, este professor ‘não ensina aos pupilos o seu conhecimento, mas ordena-os para se aventurarem na floresta de coisas e sinais e dizerem o que viram e o que pensaram do que viram, para verificar isso e ter isso verificado’ (Rancière, 2009). Em linha com esta abordagem de Rancière, poderíamos falar de uma pedagogia ‘ignorante’, em vez de uma pedagogia do ‘desconhecido’. Nesta pedagogia ‘ignorante’, a emancipação do participante é o ponto de partida, e não o final do processo.

Redefinindo a pedagogia emancipatória como ‘pedagogia pobre’

Rancière sugere então que se considere a educação como uma forma de ‘aventurar-se na floresta de coisas e sinais’, instigada pelo professor que apresenta (‘ordena!’) alguma coisa ao estudante. Enquanto procurava formas de redefinir as práticas de educação emancipatória, Rancière, como outros antes dele, encontra também inspiração no mundo das artes. Por exemplo, Rancière observa como a literatura pode criar um espaço – a comunidade do romancista e o seu leitor. Neste espaço, não existe perspectiva pré-definida acerca da forma como o leitor deverá pensar ou o que os leitores deverão sentir quando lêem o romance ou o poema. No entanto, uma boa literatura pode provocar algum tipo de interrupção na forma como a experiência tem sido enquadrada até hoje na mente do leitor. Este tipo de literatura pode ter um significado político.

“A literatura tece formas de comunidade entre coisas e seres, nas quais qualquer um pode sentir qualquer coisa. Neste sentido, a parte da subversão democrática das condições sociais, ‘faz’ política. A razão para as marcas de cotação é simples: a literatura não executa acção política, não cria formas colectivas de acção, mas contribui para a reformulação de formas de experiência” (Rancière, 2009a). Rancière explora também outras formas de arte, como as

artes dramáticas. Nesta exploração, desenvolve o conceito de 'espectador emancipado'. Na história das artes, a relação entre as artes e a sociedade e entre artistas e espectadores tem sido muitas vezes definida de formas diferentes. A posição 'arte pela arte', enfatiza a autonomia da arte, operando independentemente de quaisquer pedidos ou pressões sociais, no decurso dos tempos modernos, tem vindo a ser regularmente alternada por posições que advogam que a arte deve ter relevância crítica, especialmente no que respeita à elucidação do seu público. Esta tensão reflete, evidentemente, a discussão supracitada acerca da 'pedagogia da revelação' e 'pedagogia ignorante'.

Nos seus ensaios sobre o 'espectador emancipado', Jacques Rancière (2009b) explora explicitamente estes paralelismos entre arte e educação, questionando-se sobre como o espectador tem sido abordado nas artes dramáticas. Rancière investiga a forma como os dramaturgos modernos, como Bertolt Brecht e Antonin Artaud, se relacionam com os espectadores que assistem às suas peças. Para Brecht, o espectador médio era alguém que é induzido em erro e enganado pelos poderes constituídos. Em resposta a isto, o teatro tem o propósito de confrontar a audiência com dilemas existenciais, que tornarão o espectador passivo, num explorador activo e assim, 'irá ser levado a apurar o seu próprio senso de avaliação de razões, da sua discussão e da escolha que chega a uma decisão' (Rancière, 2009b, p. 4). A abordagem de Artaud no seu teatro de crueldade, também pretende remover o espectador de uma posição de observador passivo e levá-lo ao 'círculo mágico de acção teatral, onde vai trocar o privilégio de observador racional por estar em posse de todas as suas energias vitais' (ibid). Estes actos dramáticos têm o propósito de 'ensinar aos seus espectadores formas de acabarem de ser espectadores e de se tornarem agentes de uma prática colectiva' (ib. pp. 7-8). Ambas as concepções teatrais de Brecht e Artaud, assim como as concepções pedagógicas de Freire, têm mais recentemente influenciado o 'teatro do oprimido', por Augusto Boal (1979), que emergiu nos anos setenta na América Latina e que parece ter sido redescoberto hoje-em-dia nas práticas da animação sociocultural. Reflete o que eu denominei acima 'pedagogia da revelação', levando os participantes das trevas para a luz. Por várias razões, Rancière é céptico destas abordagens reveladoras nas artes. Um dos maiores argumentos é que, nestas práticas, os espectadores não são levados a sério. Os

dramaturgos bem-intencionados tratam-nos como pessoas ignorantes e passivas, que se submetem a acções manipuladoras que determinam as suas vidas e que primeiro tem que ser ativado para que possa ser capaz de responder de forma crítica a estas influências. Rancière reivindica que esta atitude vis-à-vis do espectador é muito semelhante ao que pode ser observado em muitas práticas educacionais. A primeira coisa a ser ensinada aí é a própria incapacidade do espectador: ele não compreende a sua condição e então, tem que ser educado antes de se envolver na acção. Esta abordagem, que Ramière denomina de prática de embrutecimento pedagógica 'confirma constantemente a sua própria suposição: a desigualdade da inteligência' (2009b, p. 9). O pupilo, estudante, estagiário ou espectador é, acima de tudo, tornado num ser humano não inteligente ou menos inteligente no que respeita ao assunto em causa. Este passo inicial cria a hierarquia que instala uma relação antidemocrática que daí em diante é muito difícil de ultrapassar.

A semelhança entre práticas bem-intencionadas e reveladoras nas artes e na educação é impressionante. Na recente publicação 'a imagem na pedagogia crítica', Lewis argumenta que até a pedagogia de Paulo Freire dos oprimidos 'reformula o paradoxo do papel do espectador encontrado nas experiências teatrais da vanguarda' (2010, p. 6). Ele demonstra que Freire não mostra como a arte é política, não só pela sua intenção de mensagem, mas sim na sua capacidade para produzir novas formas de ver o mundo, novas sensações, novas ruturas sensoriais através da ponderada justaposição de regimes de expressão' (ibid. p. 8). Numa resposta à sua apreciação crítica deste paradoxo de espectador e da educação, Rancière desenvolve uma alternativa radical. Ele parte da premissa de 'igualdade de inteligência' e vê o mesmo tipo de inteligência no trabalho entre uma ampla variedade de pessoas, 'desde o ignorante, soletrando sinais, ao cientista que constrói hipóteses' (2009b p. 10). A inteligência a que ele se refere não é quantitativa, em termos de quanto é que sabemos, mas qualitativa, no sentido do que ele chama o 'o trabalho poético da translação'. Nesta abordagem, o ponto de partida é que todos os seres humanos dispõem de 'uma inteligência que traduz sinais noutros sinais e prossegue através de comparações e ilustrações, de forma a comunicar as suas explorações intelectuais e compreender o que outra inteligência está a tentar comunicar' (ib. P. 10). E, voltando à posição de espectadores, ele afirma que eles não são os supostos

participantes passivos, mas sim espectadores distantes e intérpretes activos. 'Os espectadores vêem, sentem e percebem alguma coisa tal como compõem o seu próprio poema, assim como o fazem, à sua maneira, os actores, dramaturgos, diretores, dançarinos ou artistas. (ibid. p. 13). Isto leva-nos de volta à oposição entre 'pedagogia da revelação' e 'pedagogia ignorante'. Com Rancière, poderíamos afirmar que, relativamente a assuntos que dizem respeito à arte e educação, ambos os educadores e estudantes artistas e espectadores estão muitas vezes em pé de igualdade. A igualdade não é o resultado do processo. Pode ocorrer mesmo no início do processo. Todos os actores são inicialmente capazes de se envolverem inteligivelmente de uma ou de outra forma com o que é apresentado na aula ou na cena. Todos são potenciais tradutores de sinais noutros sinais, de criarem ligações entre o que vêem, ouvem e o que está a ser feito. "Esta é a intuição principal subjacente ao 'método' de Rancière: não existe, por um lado, 'teoria' que explique coisas, e por outro lado, prática aprendida por lições de teoria. Existem configurações de senso, nós que unem percepções possíveis, interpretações orientações e movimentos". (Rancière, 2009a, p. 120). Voltando às práticas artísticas, que consequências tem este ponto de partida de equidade radical para a forma como a arte é promulgada e executada? Rancière chama a nossa atenção às mudanças que ocorrem presentemente na cena artística, onde as fronteiras entre as disciplinas estão a tornar-se esbatidas e cada vez mais se assiste à mistura de géneros artísticos específicos. O que acontece é que, também neste caso, sinais oriundos de várias origens são traduzidos em sinais em novos contextos, através da experimentação. "Como investigadores, os artistas constroem os estágios onde a manifestação e os efeitos das suas habilidades são expostos, tornados incertos nos termos da nova linguagem que transmite uma nova exploração intelectual. O efeito da linguagem não pode ser antecipado. Isto requer espectadores que desempenham o papel de intérpretes activos, que desenvolvem a sua própria tradução, de forma a apropriarem-se da 'história' e fazerem a sua própria história. Uma comunidade emancipada é a comunidade de narradores e tradutores". (2009b, p. 22). Relativamente ao que descrevemos acima, esta actividade artística não está em linha com a 'prática reveladora'. Este tipo de experimentação é igual à relação entre o mestre ignorante e o estudante: 'a partir do professor, o pupilo aprende alguma coisa que o próprio professor não sabe' (ibid, p. 10).

Existem atualmente alguns pedagogos que, de forma semelhante aos que mencionámos acima, procuram formas de redefinir a pedagogia crítica e prática emancipatória. Muitas vezes chegam à conclusão que a educação tem mais sentido quando contribui para o que Rancière denomina de 'perturbação da ordem hierárquica' (ibid, p. 118). Inspirado por esta frase, Biesta (2006, 2011) discute que a democracia é, em primeiro lugar, não um regime 'particular ou forma social de vida', mas sim um momento onde a ordem social existente é interrompida. 'O momento de democracia é então, não apenas uma interrupção da ordem existente, mas uma interrupção que resulta numa reconfiguração desta ordem numa outra, na qual novas formas de ser e agir existem e novas identidades surgem (Biesta, 2011, p. 4). Nesta abordagem à democracia e prática educacional crítica, o que é necessário, não é um grande reservatório de especialização, mas sim uma atitude que cria oportunidades para a pluralidade de vozes se 'fazerem ouvir' (ibid) como contribuições competentes num espaço onde podem surgir novas e inesperadas respostas. Poderíamos metaforicamente chamar esta pedagogia de 'pedagogia pobre' (Masschelein, 2010), em contraste com as 'pedagogias sofisticadas cultivadas por especialistas que necessitam de demonstrar os seus instrumentos avançados de forma a adquirir ou sustentar legitimidade como especialistas treinados. Uma das protagonistas desta pedagogia pobre é Tara Fenwick (2006). Numa interessante contribuição intitulada "A audácia da esperança", a autora levanta a questão de se e como a pedagogia pode ainda articular a esperança sem construir, de novo, uma nova grande narrativa. A sua resposta a esta questão é que nós devemos estar mais atentos a como a pedagogia funciona na prática. "Então nós olhamos para o que realmente acontece entre actores nos encontros pedagógicos. Em micro níveis, isto significa examinar o que está realmente a acontecer entre as nossas acções, ferramentas, corpos e aos nossos propósitos e significados em mudança. Em macro níveis, isto significa rastrear sistemas de relações entre pesquisadores, praticantes, histórias e qualquer coisa que transmita conhecimento" (Fenwick, 2006, p.9). Ela também intitula isto de mudança para o imediato, o que para ela é a articulação de uma 'pedagogia pobre'. Na sua opinião, pode ser melhor abdicar de grandes ambições, enquanto se concentra no concreto, práticas do dia-a-dia e ver o que acontece. Muitas vezes, a esperança é abstracta e distante. Para Fenwick, a esperança está nas relações concretas entre atores

envolvidos nas actividades educacionais. “Eu sugiro que nós podemos alterar a nossa atenção: de recuperar e projectar um mundo pré-determinado para promulgar o imediato. Em última análise, o que interessa é como chegamos a participar neste momento com as pessoas, ideias e situações à frente do nosso nariz” (Fenwick, 2006, p. 9). Assim, ela presta muita atenção em como a diferença funciona nestas práticas. Assim, na sua visão de uma pedagogia pobre, a prática não tem como objectivo ultrapassar as diferenças em primeiro lugar, mas deixando que acções e compreensões novas e imprevisíveis emergam a partir da confrontação das diferenças. “A junção das diferenças cria fronteiras, e nas fronteiras emergem novas possibilidades. Ao contrário dos medos terríveis de alguns educadores, estas pedagogias muitas vezes subvertem recusam ou resistem com sucesso a correntes dominantes de eficiência económica. O noivado consciente é a participação em sintonia: compreender que o todo desdobra de e é dobrado na parte(icipante)” (Fenwick, p. 20). De forma semelhante, Masschelein (2010) também reivindica que uma pedagogia emancipatória no presente deve ser a pedagogia pobre. Para ele, esta pedagogia pobre inclui educar a observação, que significa ‘libertar o nosso próprio olhar’, em vez de ‘libertar o olhar dos outros’. “Não significa tornar-se consciente ou alerta, mas sim atento, é sobre prestar atenção. Educar o olhar, assim, não é dependente do método, mas baseia-se na disciplina; não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre, i.e. práticas que permitem expormo-nos (Masschelein, 2010, p. 43).

Esta exploração teórica sobre como a pedagogia crítica e prática emancipatória podem hoje ser redefinidas trouxe-nos perspectivas interessantes que irão ajudar a reinterpretar práticas concretas de educação da arte e desenvolvimento de comunidade. Explorei as relações entre especialistas e não especialistas em abordagens críticas. Contrastei ‘pedagogias de revelação’ com ‘pedagogias ignorantes’. Discuti que o conceito de ‘pedagogia pobre’ mostra semelhanças com o conceito de ‘pedagogia ignorante’ ou ‘pedagogia do que não se sabe’. Estas explorações ajudam-me a expressar alguns dos termos chave que irão guiar a minha interpretação de um caso concreto de educação da arte numa organização comunitária que trabalha com famílias pobres. Estes conceitos de orientação são: o rompimento da ordem hierárquica de especialistas e não especialistas como um ‘momento democrático’; equidade como ponto de partida, em vez de ponto de chegada do processo educativo; a interrupção de formas de ver e agir, tidas como

garantidas, a articulação da diferença que permite que os participantes participem e expressem a sua resposta; uma atitude experimental, permitindo que emergam novas configurações de sentidos; e, finalmente, as práticas artísticas e educacionais podem ser ‘políticas’ na medida em que produzem novas formas de ver o mundo, novas sensações e novas alterações sensoriais. Nós consideramos estes conceitos como elementos de ‘práticas pedagógicas democráticas’ porque todos se referem à ‘reconfiguração da ordem existente’. Vamos ver agora até que ponto estes elementos podem ajudar-nos a explorar o processo de uma experiência inovadora da educação da arte.

Caso: educação pela arte num centro comunitário de Leuven

Educadores de duas organizações diferentes colaboram em vários projectos de educação da arte, num centro comunitário em Leuven (Bélgica). Os educadores M e H pertencem ao centro comunitário ‘Leren Ondernemen’ (Learning Entrepreneurship) e ‘de Kunstbank>what’ (the Art Bank), respectivamente. O centro comunitário fornece o espaço e os participantes (crianças e adultos) para as experiências de educação pela arte. É o maior parceiro na configuração de toda a iniciativa. O educador da arte (H) é externo ao centro comunitário. Ele traz consigo o seu background de arte e experiência de educação da arte para a experiência. A colaboração entre M e H decorre já há vários anos. Conheceram-se há seis anos, quando H, o professor de arte, organizou exposições num espaço de educação de arte associado ao museu municipal em Leuven. Nessa ocasião, o trabalhador do centro comunitário e o professor de arte começaram a sua colaboração que, posteriormente, se mudou para o centro comunitário de ‘Leren Ondernemen’, uma ONG situada na periferia da cidade, numa antiga fábrica renovada. O centro comunitário recebe crianças durante o dia, jovens e adultos que pertencem a famílias pobres e famílias migrantes, com várias actividades e projetos, como centro de cuidado de crianças, restaurante social, apoio educacional para pais, workshop de costura, apoio pós-escolar para estudantes, projectos de emprego, projecto de poupança de energia, loja de alimentos, workshops de drama e atividades de arte comunitárias. Todos os dias, cento e cinquenta pessoas, em média, utilizam o centro. Existem dezoito colaboradores profissionais (dos quais nove pertencem ao grupo de famílias pobres) e trinta voluntários que colaboram regularmente

nos diferentes projectos.

Abaixo segue uma descrição de um dos muitos projectos que começou neste contexto de colaboração. Este projecto particular foi denominado de 'leva uma linha para uma caminhada'. O projecto consistiu em experiências dentro da organização comunitária, envolvendo adultos, crianças e M e H. as experiências usam materiais reciclados, como malha, mobília, fotografias, pinturas, têxteis. Cada experiência dura vários meses e termina com a apresentação dos produtos criativos ao público, para uma grande audiência composta por outros visitantes do centro comunitário, amigos e familiares, designers, fotógrafos e outros convidados interessados. O projecto 'leva uma linha para uma caminhada' foi extensamente documentado com fotografias, pinturas, desenhos, protocolos de observação feitos por estudantes universitários que fizeram parte de alguns dos projectos, educadores e por um investigador que é também autor deste texto.

Leva uma linha...

Um grupo de dez rapazes e raparigas foram convidadas para uma experiência de educação de arte que abrange várias semanas, e começa com uma sessão onde são feitas construções com materiais básicos e termina com uma apresentação nas ruas do bairro do centro. M e H facilitam as actividades, usando materiais como ripas de cores, tamanhos e larguras diferentes, materiais (madeiras metais, mármore) e, eventualmente, mesas e cadeiras. A primeira instrução é para fazer duas ripas e colocá-las no chão em linhas paralelas (figura um). As crianças podem fazê-lo independentemente, ou em conjunto. São livres para construir as linhas onde quiserem na sala. O exercício requer atenção e alguma invenção instrumental. Isto requer operações lentas e precisas, distanciamento consciente, observação e colaboração cuidadosa.

Depois, as crianças são convidadas a adicionar algumas ripas em ângulos rectos (ver figura dois). Mais uma vez, são necessárias acções precisas e podem ser usados instrumentos simples de medição. Gradualmente, o chão da sala começa a ficar repleto de uma variedade de ripas, que são postas em paralelo e em ângulos rectos, e, no processo, a construção torna-se bidimensional



Figura 1



Figura 2

Agora, as crianças movem-se cuidadosamente na sala, posicionando os seus corpos em relação às construções no chão. Para a maioria delas, este exercício não é usual, dado que estão habituados a moverem-se e a jogar de forma excitada e tumultuosa. A dada altura, é mesmo pedido que se deitem no chão, paralelamente às ripas (ver figura 3).

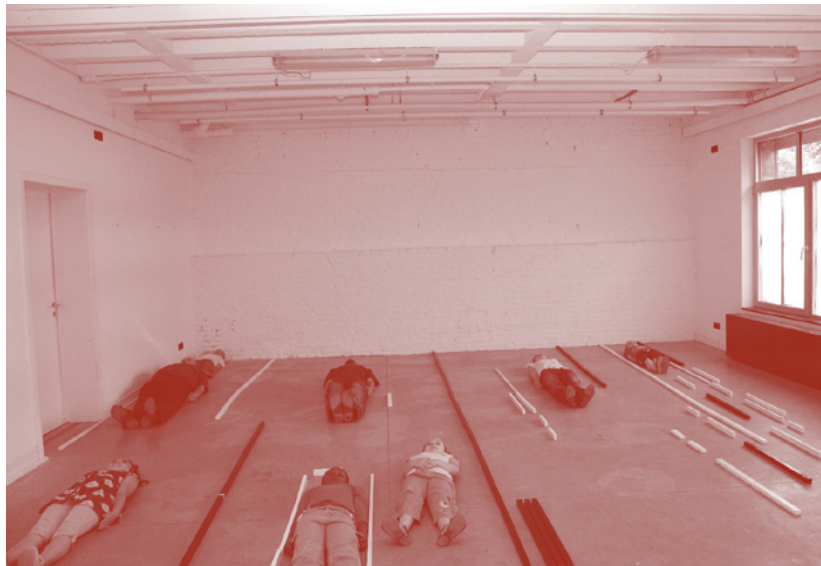


Figura 3

Após isto, os participantes são convidados a explorar mais o espaço, introduzindo a Terceira dimensão. Podem usar mesas e cadeiras, de forma a conectar as pranchas no ar (ver figuras 4 e 5). Uma composição complexa no espaço aparece eventualmente, com uma diversidade de objectos. É o resultado de exploração cuidadosa de materiais em termos de cores, peso e substância.



Figura 4



Figura 5

O processo é todo coordenado pelos dois educadores. Eles não operam de acordo com um plano preciso ou pré-concebido, mas têm os seus princípios. Começam por saber que querem usar vários materiais, querem que as crianças experimentem como se relacionam com estes materiais e experimentem o espaço multidimensional. Todo o processo é uma investigação contínua de possibilidades, dado que todos os participantes, incluindo M e H, experimentam com ideias inesperadas, formas, acções, conexões e relações que possam surgir. Ao fazê-lo, elas envolvem-se num diálogo com os objectos, as construções, os materiais e uns com os outros.

Leva uma linha para uma caminhada

A atividade 'leva uma linha' inspirou os participantes a levar uma linha do centro para as ruas circundantes. Eles queriam 'levar a público' algumas das conclusões da experiência. No entanto, enquanto desenhavam a forma como o produto ia ser apresentado, foi outra vez transformado e traduzido numa performance ao vivo, denominada 'leva uma linha para uma caminhada'. Os materiais usados consistiam, mais uma vez, em ripas de madeira, com as quais foi desenhada uma linha móvel nas ruas (figura 6). Isto foi, em momentos regulares, interrompido por cadeiras na vertical, nas quais os vizinhos e visitantes foram convidados a sentar-se.

Noutra ocasião, as crianças foram convidadas a desenhar as suas enghocas favoritas (figura 7). As meninas desenhavam muitas vezes corações e estrelas.



Figura 6



Figura 7

Os rapazes desenhavam monstros. Depois, era-lhes pedido para adicionar um elemento ao desenho original e para explorar como qualquer coisa nova poderia emergir. A exploração resultou num coração com uma cauda, que foi denominado 'coração com trenó' (a cauda era, na realidade, parecida com um trenó). Num estágio posterior, os adultos do workshop de costura traduziram o desenho do coração trenó para tecido, e isto tornou-se o símbolo da colaboração entre Kunstbank and Leren Ondernemen. Criaram outros símbolos como bolas coloridas de lã, cosidas pelas mulheres do centro comunitário. Quando ficaram prontos, os produtos foram expostos num contexto diferente daquele que lhes deu origem. Esta deslocação concedeu um ar artístico aos objectos (figura 8).

Estas experiências convidam os participantes a distanciarem-se dos objetos e ações que lhes são familiares.



Figura 8

Eles aprendem acerca das qualidades dos diferentes materiais usados e ganham familiaridade com conceitos abstractos como simetria, composição, espaço bi e tridimensional, linhas verticais e horizontais. Aprendem também a cooperar sob circunstâncias muitas vezes difíceis. O seu senso auto-estima cresce quando apresentam o seu trabalho, e mesmo os professores da escola reportaram melhorias substanciais nas crianças, no que respeita à expressão pessoal, concentração e comunicação. Gradualmente, como uma experiência estimulava outra, o processo originou uma mudança profunda na aparência da organização comunitária, à medida que arranjos familiares foram sendo dados e novas exposições emergiram. O espaço (paredes, mobília) tornou-se progressivamente branco e vazio – como uma tela à espera de ser preenchida com novas imagens inesperadas, chamando o olhar dos habitantes nas redondezas familiares. Esta

transformação do espaço aconteceu em resposta às contínuas interrupções e explorações, reconsiderando as formas familiares de lidar com os materiais, uns com os outros, com o arranjo do edifício e com a gestão de toda a organização, os seus utilizadores e colaboradores externos.

Interpretações conclusivas

Na primeira parte deste artigo, esbocei o contexto social em mudança nas últimas décadas e a necessidade de redefinir as práticas educacionais emancipatórias na visão da situação actual. Na segunda parte, procurei ideias e conceitos que poderiam ajudar-me nesta actividade de redefinição. Encontrei interpretações interessantes das práticas de educação pela arte emancipatórias e, gradualmente, fiquei convencido que uma interrupção da nossa compreensão tradicional da emancipação em termos de 'iluminar as pessoas que vivem na escuridão' é necessária. Dado que esta compreensão do processo educativo tende a reproduzir as desigualdades existentes, foi sugerido conceber a educação como um processo que considera equidade de inteligência como ponto de partida, em vez de um resultado de uma intervenção educacional duradoura.

A experiência 'leva uma linha para uma caminhada' no centro comunitário parece destacar-se das abordagens tradicionais na educação (pela arte) que parte da observação que existe um 'fosso' entre educadores e participantes que tem que ser fechado ou estreitado, enquanto se ensinam as visões correctas e habilidades aos participantes representadas pelos educadores. Pelo contrário, eles começam com a ideia inicial que pode ser interessante experimentar com todos os tipos de materiais reciclados para experimentar que tipo de construções podem ser criadas quando os educadores e participantes se envolvem num processo conjunto de 'tradução poética de sinais' ou 'aventurar-se na floresta de coisas e sinais', como sugere Rancière. No caso 'leva uma linha', o ponto de partida é a investigação do que um material particular (uma ripa de madeira, uma peça de têxtil, uma bola de lã, um pedaço de papel) significa para alguém e como o significado deste material pode mudar quando é apresentado de forma diferente. Nos termos dos conceitos mencionados acima, o significado do próprio é interrompido, e o espaço é aberto onde podem ser explorados novos significados.

Uma característica importante destas experiências é que não são dirigidas a participantes individuais, mas o grupo ou a comunidade é o 'espaço' principal do processo educativo. As iniciativas juntam pessoas diferentes relativamente ao género, idade, contexto sócio-cultural e étnico, etc. . . Ao fazê-lo, é criado um espaço de pluralidade e diferença. E, como sugere

Fenwick, a partir destas diferenças emergem novas possibilidades, no que respeita à experiência das artes, assim como no que concerne ao processo social de se envolver com os outros, de experienciar que outras perspectivas e contribuições podem ser valiosas, apesar do facto de serem estranhas e não familiares. Esta experiência demonstra também que os educadores levam a sério a equidade de inteligência dos participantes. Cada participante no centro da comunidade pode juntar-se à experiência. Não é necessário pré-conhecimento ou habilidades dos participantes no processo. Cada participante pode contribuir à sua maneira para a construção (ou instalação) que emerge a partir da iniciativa conjunta. A equidade é uma característica básica de todo o processo porque todas as pessoas têm oportunidades iguais para contribuírem para a actividade experimental. Os educadores e os participantes neste processo estão em pé de igualdade. As suas ideias, compreensões e rotinas são tidas como ponto de partida, à medida que lhes é dado espaço para co-dirigir todo o processo. Isto não significa que os educadores não têm um programa. Eles colocam na mesa a sua perspectiva do que é uma iniciativa de educação de arte relevante. A sua preocupação é criar espaços para estas crianças descobrirem outras oportunidades do que se pode fazer com materiais de desperdícios e como estes podem ser transformados em objectos inesperados, que nem sonharíamos previamente. Ao fazê-lo, os educadores trazem a sua própria compreensão e preferências estéticas ao processo, no entanto, sem predefinir o que deve ser o resultado. As suas sugestões têm um valor igual às contribuições dos participantes. E é através do intercâmbio e confrontação destas apreciações diferentes que alguma coisa nova e inesperada pode emergir. Neste sentido, poderíamos descrever esta experiência como um exemplo de uma 'pedagogia ignorante' ou 'pedagogia pobre'. Não é uma pedagogia que já sabe as respostas que os participantes devem saber, sentir e ser capazes no final do processo. É uma pedagogia que está continuamente 'a ser realizada'. (Ellsworth, 2005) que sabe de onde começa e tem ambições e esperanças particulares, no entanto, sem 'construir de novo uma grande narrativa' (Fenwick, 2006).

Outro elemento que contribui para a observação de que esta experiência é um exemplo de uma pedagogia ignorante é que, através deste processo, a ordem hierárquica tradicional de especialistas e não especialistas é desafiada. As crianças experienciam que a liderança e o ensino podem ser muito diferentes do que estão habituados noutros contextos. Elas experienciam respeito e equidade e isto é, para muitas delas, um grande contraste ao que experienciam nas suas vidas quotidianas. Desta forma, a experiência cria um 'momento democrático' e é também 'política' na forma como Rancière sugere, para a compreender. O

facto de que um processo particular tem dimensão política não depende muito do conteúdo da actividade. Neste caso poderíamos discutir que o carácter político da experiência consiste na demonstração do valor dos materiais, que na nossa sociedade consumista são considerados como lixo. Ou, como um dos educadores discute, a dimensão política/educativa da iniciativa também consiste no facto de, nesta experiência, as crianças serem ensinadas a reconsiderar os códigos estéticos convencionais impostos pelo mundo comercial que os rodeia. De acordo com Rancière, a dimensão política consiste no facto de que a iniciativa cria oportunidades para reenquadrar formas de experiência. E esta forma de reenquadramento é, na realidade, o centro desta experiência no centro comunitário. Este reenquadramento é, não só uma actividade cognitiva, mas também desenvolve novos sentidos aos participantes: a sua imaginação, sentidos tácteis, experiências corporais quando se relacionam com a instalação sob construção ou quando se movem nas ruas enquanto constroem a linha, o sentimento de vestir as roupas que fizeram com têxteis reciclados, a excitação de dançar com estas roupas e ser fotografados por um fotógrafo profissional. Todas estas experiências apresentam novas dimensões ao mundo que elas vivem e estão habituadas. E o importante elemento (político) é que abre espaços para experienciar o mundo de forma diferente e vir ao mundo de forma singular, enquanto apresentam a sua própria forma de se envolverem com o mundo, em vez de o fazerem de formas estereotipadas a que já estão muitas vezes acomodadas.

A experiência de educação de artes não é de forma alguma espectacular na forma que sugere transformação ou soluções importantes para as condições de pobreza que as famílias e as suas crianças experienciam quase todos os dias. Em termos de grades narrativas de emancipação, esta experiência pode ser considerada como qualquer coisa muito marginal, que não irá alterar a 'condição de opressão' na qual vivem. E o papel dos educadores não é também heróico, no sentido em que abrem novos horizontes de libertação aos participantes no centro comunitário. No entanto, estou convencido que esta experiência é tão intensa para os participantes que pode ter efeitos sustentados a longo prazo. Não existem (ainda), claro, evidências claras disto e seria mesmo muito difícil demonstrar numa forma 'positivista' quais são os efeitos desta iniciativa nos participantes e suas vidas daqui em diante. Mas, o que podemos observar, claramente, agora, como indicação dos efeitos destas iniciativas, é o compromisso notável dos participantes nas diferentes experiências. Existe um envolvimento contínuo de vários grupos do centro comunitário (crianças, jovens, mulheres, voluntários, profissionais), para fazerem parte destas iniciativas. E isto não é evidente porque o que acontece tira-os da sua zona de conforto para um

mundo que é incomum e estranho para eles. Mas, aparentemente, esta estranheza não origina resistência (excepto alguns casos), mas sim despoleta curiosidade, energia, comunidade e novas perspectivas sobre como criar um ambiente que abre horizontes para outro tipo de vivência em conjunto.

garantir um suporte financeiro das despesas de funcionamento da associação. . .

Os elementos da direcção compreenderam sempre o percurso a seguir e os problemas que conjuntamente tínhamos que ultrapassar, e deixo por isso aqui registado o meu voto de gratidão a todos os que trabalharam comigo e a todos os associados, pela esperança que depositaram em nós e pela sua participação activa.

A luta continua!.

R E F E R Ê N C I A S

Biesta, G. (2006) *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm.

Biesta, G. (2011) *Learning in Public Places. Civic Learning for the 21st Century*. Public Lecture at the inauguration of the Francoqui chair at the University of Gent (Belgium) on the 17th of February 2011.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto.

Burdick, J. and Sandlin, J. (2010) *Inquiry as Answerability: Toward a Methodology of Discomfort in Researching Critical Public Pedagogies*, *Qualitative Inquiry* 16(5): 349-360.

Ellsworth, E. (1989) *Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy*, *Harvard Educational Review* 59(3): 297-324.

Ellsworth, E. (2005) *Places of Learning. Media, Architecture and Pedagogy*. New-York: Routledge.

Fenwick, T. (2006). *The audacity of hope: towards poorer pedagogies*, in: *Studies in the Education of Adults*, 38(1), 9-24.

Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

Giroux, H. (1999) *Cultural studies as public pedagogy. Making the pedagogical more political*, in Peters, M., Ghirardelli, P., Zarnic, B. and Gibbons, A. (eds.), *Encyclopedia of Philosophy of Education*, pp. 1-8, <http://www.ffst.hr/ENCYCLOPEDIA>.

Judt, T. (2010). *Ill Fares the Land*. London: Penguin.

Lewis, T. (2010) *The future of the image in critical pedagogy*, *Studies in Philosophy and Education* 31(1): 37-57.

Masschelein, J. (2006), *Experience and the limits of governmentality*, *Educational Philosophy and Theory* 38(3): 361-376.

Masschelein, J. (2010), *Educating the Gaze: the idea of a poor pedagogy*, *Ethics and Education*. 5(1), 43-53.

Rancière, J. (2009a), *A few remarks on the method of Jacques Rancière*, in: *Parallax*, 15(3), 114-123.

Rancière, J. (2009b) *The emancipated spectator*. London: Verso.

Sandlin, J. (2010) *Learning to Survive the "Schopocalypse": Reverend Billy's anti-consumerist "Pedagogy of the Unknown"*, *Critical Studies in Education* 51(3): 295-311.

Sandlin, J., Schulz, B. and Burdick, J. (eds.) (2010) *Handbook of Public Pedagogy: Education and learning beyond schooling*. New-York: Routledge.

Sandlin, J., Schulz, B. and Burdick, J. (2010) *Understanding, mapping and exploring the terrain of public pedagogy*. In: Sandlin, J., Schulz, B., and Burdick, J. (eds.) *Handbook of Public Pedagogy. Education and learning beyond schooling*. New-York: Routledge, pp. 1-6.

Thatcher, M. (1987). *Interview with the Women's Own Magazine* on October 31. <http://briandeer.com/social/thatcher-society.htm> (downloaded on the 19th of October 2011)

Usher, R., Bryant, I. & Johnston, R. (1997). *Adult education: the postmodern challenge*. London: Routledge.

Vlieghe, J. (2010) *Judith Butler and the Public Dimension of the Body*, *Journal of the Philosophy of Education*.

R E F E R Ê N C I A PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

Wildemeersch, D. (2014). *Práticas emancipatórias na educação pela arte: a contribuição das iniciativas sócio-pedagógicas para a transformação individual e social*, *Imaginar*, 58, 7-20.

Alex Medrado
Mestre em Cultura Visual FAV/UFG
Videomaker e membro do coletivo de cinema Caliandra
allexmeteora@hotmail.com

O OLHAR EDUCADO NOS (DES)CAMINHOS DA CULTURA VISUAL

R E S U M O

Esta comunicação empreende sobre a construção do conceito do olhar educado nos (des)caminhos da cultura visual, enquanto epistemologia. O olhar educado funda a noção de que as nossas interações com o mundo e as nossas interações a partir de práticas discursivas são condicionadas dentro de uma matriz da qual, muitas das vezes, não podemos escapar. Em contrapartida, eu me aproprio da expressão olhar educado, compreendendo-o a partir das interações e intercâmbios de experiências. A cultura visual contribui para alargar este conceito a partir dos escapes, das resistências, das linhas de fuga, tentando dessacralizar noções normatizadas. Faço além de uma revisitação teórica na cultura visual, mas analiso, a partir de roteiro de perguntas, as práticas artísticas de cineastas e artistas entre discursos e imagens do agenciamento dos movimentos dadá e do dogma95 (do cinema)

P A L A V R A S - C H A V E

Olhar educado; cultura visual; dadá; dogma95.

Formação do olhar

Nem sempre o que vemos é o que realmente é em si. O que é pode se diluir e se desdobrar em sentidos fugidios. A experiência de olhar diz muito mais de nós, do que do mundo. Há uma recursividade: nós construímos o mundo e ele nos constrói. O que parece razoável dizer que o que percebemos do mundo percebemos em nós, em nosso corpo, e nosso olhar. "A imagem é luz, luz que reflete um suposto mundo que nunca teremos certeza se existe mesmo. E assim quando o vemos, vamos descobrindo muito a nosso respeito, por isso o mundo, seja ele qual for acaba sendo nosso espelho" (Barros, 2011 vídeo).

As relações do homem com o mundo são, mediadas, entre outros, pelos signos e símbolos da arte, da linguagem, das imagens, das emoções. Há, entre estes, graus de interação também para efetivação da mediação. O principal recorte deste texto é apontar para alguns discursos e práticas das imagens da arte, mais especificamente dos movimentos dadá e dogma95. Estes dois 'movimentos' potencializaram e deram caminho a um projeto maior que transbordou em uma intervenção artística na Rodoviária do Plano Piloto em Brasília, no ano de 2011 (figura 1).



Figura 1: Sobreposição de imagens, cultura, sentido e sujeitos.

Buscando estabelecer relações metafóricas entre a cultura visual e noções de desenvolvimento e a aprendizagem¹, para pensar o olhar educado, encontro na definição da zona de desenvolvimento proximal, em Vygotsky (1999), um campo profícuo de questões e possibilidades.

¹ Para Vygotsky (2002) desenvolvimento e aprendizagem são dois processos diferentes, mas complementares entre si. Embora caminhem juntos, não são paralelos. Ele adotou a perspectiva sociocultural para orientar seu pensamento.

Vygotsky formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal calcado nas suas pesquisas com crianças. Ele constata que, quando envolvidas em aprendizagens, formais ou não, são capazes de assimilar problemas e/ou solucioná-los, lançando mão de estruturas cognitivas prévias de que já dispõem. Quando conseguem resolver os problemas sem contar com a orientação de algum adulto ou de outra criança que saiba mais, o autor sugere que elas estão operando na faixa do desenvolvimento real; mas quando a criança demanda a interferência de outrem para realizar a tarefa, para o autor ela está operando na faixa de desenvolvimento potencial. Entre essas duas instâncias, há uma faixa que ele chama de zona de desenvolvimento proximal, que é justamente a diferença entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, que não caminham juntos.

Vygotsky estabeleceu essa noção para ressaltar questões relativas a habilidades cognitivas para solucionar problemas e para estabelecer, de certa forma, graus de instrução das crianças. Neste texto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal cumprirá o papel de nortear metaforicamente a postura mediadora da cultura visual no tocante ao olhar educado, como uma zona de aprendizagens, embates, questionamentos e desconfianças.

Aproximo desse conjunto metafórico a noção deleuziana de devir em que há uma formulação mais complexa, a supor que o devir não é histórico-cultural e nem uma transformação do tempo em uma zona de desenvolvimento proximal. O devir não corresponde a relações, tampouco a regressões e progressões, o devir não se faz na imaginação: ele está ou é o processo; devir é a consistência do real "à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio" (Deleuze & Parnet, 1998, p. 8). Não se trata de coisificar e objetificar formas, mas de dissolvê-las, não é imitação, identificação, não estrutura, não organiza, não produz.

Nesta direção complemento o pensamento de Vygotsky, quando Deleuze argumenta que aprender tem mais a ver com a invenção do problema a resolver que sua solução propriamente dita. Para o filósofo são os signos que dão os problemas, e aprender está basicamente relacionado aos signos, o que acarreta uma relação entre pessoas, objetos, seres como fontes que precisam ser interpretados. De acordo com suas palavras, "tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos" (2003, p. 4).

Assim, o olhar pode procurar o sentido nos signos daquilo que vê, e, neste caso, a metáfora da zona de desenvolvimento proximal mescla-se com a noção deleuziana de devir na aprendizagem. As imagens mediam, através da cultura, um sentido que está nessa zona.

Porém, ao interpretar o signo da imagem, o sujeito não apreende o sentido do objeto, ou da imagem daquilo que se vê. Na verdade ele forma, ou constrói um sentido, por conseguinte, o significado, com a ajuda dos constructos culturais legitimados, ou constructos culturais em devir. Diante do exposto sugiro que o todo olhar é educado em perspectivas e zonas de diferentes devires, pois estão em processo contínuo de aprendizagem. As camadas e substratos da cultura se diferenciam em força, intensidade nas tramas que intervêm no olhar. A diferença é para as formações do aprendizado e principalmente da cultura e das imagens produzidas em tal cultura (figura 2).

O olhar educado, em processo nazona de desenvolvimento proximal em devir, é um lugar de um Fora, Errante² que se torna heterogêneo e díspare nos encontros do sujeito com as imagens. Os encontros que formam o sujeito, mesmo sem seu consentimento, são encontros divergentes, dissonantes, produzem diferença e choques. Assim, a subjetividade pode ser definida como uma modalidade de inflexão das forças do Fora, através da qual cria-se um interior que encerra dentro de si nada mais que o Fora, com suas partículas desaceleradas segundo um ritmo próprio e uma velocidade específica. A subjetividade não será uma interioridade fechada sobre si mesma e contraposta à margem que lhe é exterior, feito uma cápsula hermética flutuando num Fora indeterminado. (...) Assim, o sujeito é aquele que reflete, que espelha, que devolve o que sobre si projeta o Fora, e aquele que curva sobre si as forças que lhe vêm do Fora. (Palbert, 1989, pp. 135-136).

Suely Rolnik (2011) pressupõe algo bastante pertinente para este estudo, ao afirmar que não há subjetividade sem uma “cartografiacultural” que lhe sirva de guia; e que também não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil. Diria que essa postura se entrelaça com a noção de visualidade (Hernández, 2011; Nascimento, 2011; Martins, 2009). Para Hernández, a noção de visualidade ressalta o sentido cultural de todo olhar ao mesmo tempo em que subjetiva a operação cultural do olhar, ao passo que Nascimento aborda essa noção como regimes ou modos de ver, pensar e agir de determinada maneira e não outra. Por último, Martins chama atenção para os processos de sedução, rejeição e cooptação a partir de imagens, ou experiência visuais.

Ao olhar para as imagens, reverberam nos sujeitos os discursos anteriores de formação e conhecimento imersos na cultura. Mesmo assim, há, no sujeito, espaços de aprendizado que, como zona de desenvolvimento proximal em devir, haverão de, nele incuti-lo, espaços da diferença, da opressão, da resistência, da não-autoria, de uma compreensão crítica para

² Peter Pál Pelbart (1989) impregnado pelas acepções de Deleuze e Foucault sobre a noção de Fora de Maurice Blanchot (1984, 1987, 1997) definirá que “O Fora infinitamente mais longínquo que qualquer exterior (talvez por isso mais próximo que qualquer um deles) é o não estratificado, o sem-forma, o reino do devir e das forças, aquele “espaço anterior” de onde surgem os próprios diagramas.” (Pelbart, 1989, p. 133).

³ Na história do cinema é notável a presença de movimentos cinematográficos com manifestos e cartas que buscam distinções, cito o cinema e o manifesto de Vertov na década vinte do século passado, o cinema novo de Glauber Rocha, com seus textos: Estética da fome e Estética do sonho.

aquilo que vê. Estes espaços são potencialmente múltiplos, diversos, inconstantes, flutuantes e intensivos. O que torna a realidade do sujeito, seja ele qual for, deficientemente desviante das grandes normas estabelecidas pelas práticas discursivas do saber e do poder dominante.

As pregnâncias do olhar educado e as práticas artísticas dos discursos e poéticas dada e dogma95

Houve, no dada, ou vanguarda dadaísta, nos anos 15 e 16 do século XX, um grande sentimento de indignação e revolta perante a guerra e perante a sociedade. Os atos políticos e artísticos do dada estavam voltados para forçar o público a questionar as tradições, as formas artísticas, a linguagem, etc..

O historiador da arte Giulio Carlo Argan (1992), em relação ao movimento dada, afirma que a conflagração da Primeira Guerra Mundial colocou em crise toda uma cultura internacional, afetando inclusive as imagens da Arte. Para ele “a própria arte; deixa de ser um modo de produzir valor, repudia qualquer lógica, é nonsense, faz-se (se e quando se faz) segundo as leis do acaso. (...) Ela documenta um processo mental” (p. 353).

Na contemporaneidade, no âmbito da produção cinematográfica, particularmente em 1995, cineastas dinamarqueses redigiram o que então se convencionou chamar de dogma95. Lars Von Trier, Thomas Vinterberg, realizaram uma leitura de mais um manifesto do cinema³, em uma conferência comemorativa do centenário das projeções dos irmãos Lumière. Já no primeiro instante, o manifesto trouxe grande polêmica pelo seu caráter anti-hollywood, por sua aversão ao cinema “cosmetizado” e por ditar regras para o modo de produção de um filme dogma95. Algumas publicações têm relacionado o caráter pastiche pós-moderno do movimento, ao buscar elementos de consonância com a Nouvelle Vague, neo-realismo, outros movimentos do cinema e da arte e até mesmo com o manifesto comunista:

Ao longo da história do cinema, radicais e reacionários tanto utilizam de manifestos de cinema para comprovar sua estética “chave” política e objetivos. Na verdade, manifestos de cinema são práticas tão antigas quanto o próprio cinema. Em 1910 e 1920, os futuristas italianos, franceses dadaístas e surrealistas e os expressionistas alemães produziam todos manifestos que declaravam sua política, estética e princípios filosóficos. Na maioria dos casos, estes textos foram chamados de revolucionários – uma revolução da consciência, das hierarquias políticas e de práticas estéticas, em que todos lutam juntos numa tentativa radical de redefinir o cinema e a cultura em que existiu. (Mackenzie, 2000, pp. 159-160)⁴ (figura 3).

⁴ “Throughout the history of the cinema, radicals and reactionaries alike have used the film manifesto as a means of stating their key aesthetic and political goals. Indeed, film manifestos are almost as old as the cinema itself. By the early 1910s and 1920s, Italian Futurists, French Dadaists and Surrealists and German Expressionists were all producing manifestos, stating their political, aesthetic and philosophical principles. In most cases, these texts were calls to revolution – a revolution of consciousness, of political hierarchies and of aesthetic practices, which all bled together in an attempt to radically redefine the cinema and the culture in which it existed.”

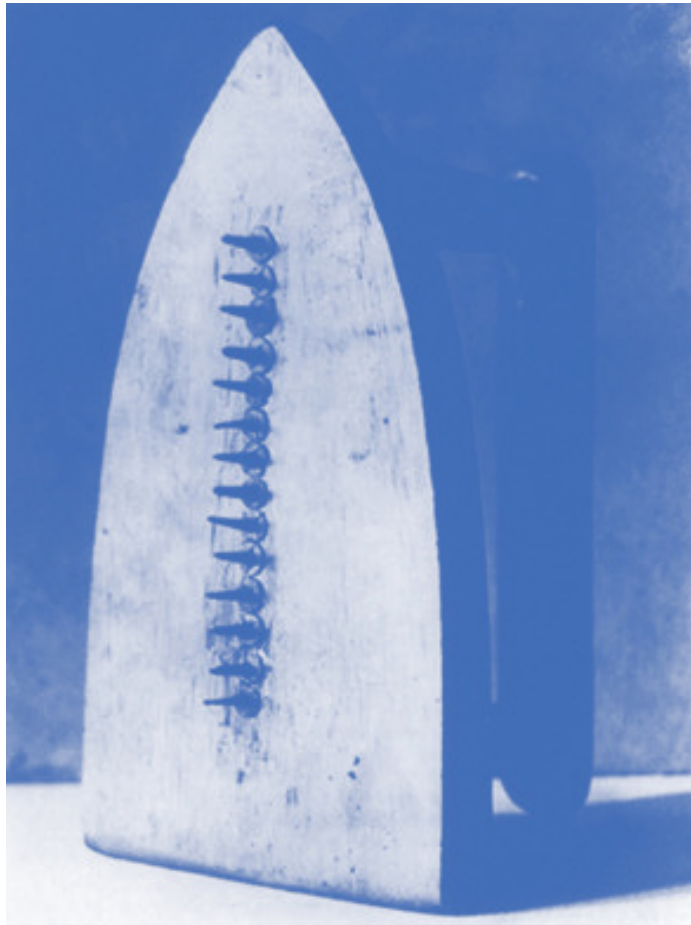


Figura 2: Man Ray, Cadeau, 1921.



Figura 3: Sobreposição de imagens de artistas dadaístas e frames de filmes do dogma95.

Os dois movimentos, portanto, produziram práticas discursivas marcadas pelos sentidos de ruptura e transformações às matrizes canônicas, cada um a seu tempo e no seu microuniverso cultural e artístico: cinema, vídeo, artes plásticas, poesia, música, pintura. As características subversivas aos discursos hegemônicos narram suas posturas e suas pregnâncias e reafirmam as potencialidades de suas visualidades.

Para Nascimento (2011), o confronto entre imagens diferentes ajuda muito a entender como um determinado problema ou tema está sendo visto no presente. Ele chama a atenção para o fato de que a cultura visual oportuniza o embate entre diferentes narrativas e imagens. A dessubjetivação consiste numa abertura para possibilidade diferentes de subjetivação, para outras maneiras de vermos a nós próprios e a nossas práticas. Envolve também a desconfiança

de algumas verdades historicamente construídas. A liberdade, em suma, caracteriza-se por uma insubordinação constitutiva à opressão ilegítima e imoral do poder ou às regras e convenções tradicionalíssimas e que não admitem qualquer possibilidade de questionamento (Nascimento, 2011, p. 217).

Nessa perspectiva, as práticas discursivas buscam sentido nas relações culturais. Não há somente interesse em historicizar e contextualizar as imagens dos movimentos para que o sujeito se inteire. Há, neste meio, espaços para desvelar o que não foi dito, não foi visualizado nos espaços temporais, entre o atual e o virtual, entre o visível e o invisível. Seria uma forma de estreitar a experiência imagética e lançar mão a outros olhares educados, homogeneizando e controlando em uma perspectiva apenas.

A partir do que já foi defendido busquei detectar, através de roteiro de perguntas, elementos das relações socioculturais e das subjetividades nas práticas de artistas contemporâneos impregnados pelos modos de subjetivação dos movimentos supra e de significados permeados por outros repertórios e outras questões ligados as suas realidades locais e subjetivas.

As entrevistas com os artistas serviram para pontuar e costurar as linhas de compreensão e de como se dá essa dinâmica do olhar educado perante a cultura visual. O questionamento principal do roteiro foi utilizar da estratégia de perguntar as relações das imagens que os produzem com aquilo que as imagens e discursos dos movimentos dizem de dele (de si).

O cineasta brasileiro, Rodrigo Luiz Martins, é realizador independente em Brasília e embora não tenha realizado genuinamente um filme dogma95, ou seja, sem obtenção do certificado conferido pelo movimento diz se afinar com suas práticas (inter) conectando com outras imagens próximas sua cultura:

Assisti muitos filmes quando criança, filmes infantis da xuxa e trapalhões, tenho boas lembranças dessas produções exibidas nas férias, tanto na tv quanto nos cinemas. São uma referência para mim até hoje, depois já adolescente, comecei a pesquisar produções menores, produções nacionais de gênero (mesmo não sabendo esse termo) não encontrava referências na tv e cinema de filmes dos gêneros que gostava, como suspense e terror, até mesmo outros gêneros eram difíceis de ser encontrado para a minha faixa etária. Na verdade hoje eu identifico esse movimento do Dogma como algo marcante para chamar a atenção para a qualidade de produções de baixo orçamento, eles se destacaram na mídia e acho que indiretamente ajudaram a visibilidade em festivais de alguns filmes que tinham aspecto parecido de produção. Eu me identifico com a maneira autoral de produzir audiovisual com o equipamento que tiver, usando isso em benefício da narrativa (Martins, 2011).

⁵ AmateurDramatics é o filme realizado dentro dos padrões do dogma95 e sob orientação de um outro conjunto de regras criada pela diretora Anja Laumann em 2004 e lançado em 2005, sob o codinome de Dogma36. Para conferir as outras informações; <http://www.dogme05.com/>

Seguindo o exemplo da narrativa do colaborador Rodrigo, sobre sua formação do olhar e suas práticas com envolvimento do discurso e filmes dogma95, registrei falas de cineastas que obtiveram certificados dogma95. A cineasta Anja Laumann realizou o Dogma #36, AmateurDramatics. Ela se orientou pela mesma facilidade de realizar um produto audiovisual e também de poder encarar as regras por um viés mais filosófico, criando inclusive outras regras complementares⁵. Sua prática, embora orientada pelas prerrogativas do dogma95, é ressignificada por questões subjetivas e contextos que fazem parte da vida da cineasta e do local de onde produz:

A razão pela qual eu realizei um filme como este era porque eu estava olhando as regras do dogma95 de uma perspectiva mais filosófica. A filmagem deveria ser um acontecimento e não um processo de um filme onde as coisas são criadas superficialmente. (...) Mais isto porque minhas crenças são de uma pessoa centrada nas perspectivas existencialista/humanista.

Para mim é essencial ver tudo de uma maneira mais positiva e realística e tentar ser o mais verdadeira em todas partes da minha vida (Lauman, 2012)⁶.

As instruções e as maneiras inusitadas, sem alguma lógica aparente, foram adotadas pelos dadaístas, como Tzara, Schwitters, Duchamp e outros tantos artistas aspiraram e tornaram-se estimulantes por “deixar sua marca no processo artístico das décadas seguintes. Os dadaístas eram menos inventores do que recicladores de materiais (quotidianos) existentes, aos quais davam então a sua forma estética” (Elger, 2010, p. 13). Sobre isto e sobre o canal utilizado para a exposição dos seus artefatos, o artista plástico e educador Antônio Wanderlei S. Amorim, que também respondeu o roteiro afirmou que

a rua é um canal direto, não precisam mais da galeria. A parede da rua já é um suporte para o seu trabalho. A pessoa que está passando é o seu público, o participante; ou não, porque pode não estar na rota dele ou nem dá atenção naquela hora. Porém decai na questão de não convencionalidade, acho que já tem muito do espírito do dadá (Amorim, 2011).

Embora os olhares destes artistas tenham formações de sentido a partir dos discursos e das imagens do dadá e do dogma95, as suas práticas podem refletir uma produção de significados estabelecida pelo cotidiano e as tramas culturais que os cercam. Se há então essa contextualização, afirmo que há indícios de um pensamento crítico das imagens e sua produção. Neste sentido, a perspectiva da cultura visual entrelaça-se como mediadora do olhar educado, como uma zona em que se cria um olhar crítico, ou situações de desconfiança, de suspeitas. O discurso priorizado no contexto do dadá e do dogma95 se dá pelas vias antiarte e anti-hegemônicas, porém é uma forma também de educar, pelas anomias. Logo, por meio desta

⁶ Tradução do autor.

formação para o que o sujeito julga como anti é necessário priorizar como ele se vê nessa relação, pois a ação do olhar nunca estará em lacunas de vazios culturais; ele "sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos. Ver é – deve ser – um processo ativo e criativo" (Martins & Tourinho, 2011, p. 53).

Eu estava interessada em uma formação de uma conversa entre o formato dos seus filmes com o meu próprio. Eu senti que iria me ensinar algo valioso. As coisas foram se desvendando entre a diversão e o enigma. Eu também senti que estava aderindo a um cinema underground, um cinema revolucionário. O formato prestou-se para que as pessoas pudessem trabalhar com as novas tecnologias. Para mim o fato de nós podermos usar as câmeras pequenas quase como os músicos usam seus instrumentos pareceu-me uma experiência valiosa. O fato de poder ser utilizado um som "ruim" e uma iluminação "ruim" foi fantástico (Lauman, 2012)⁷.

Estas narrativas compõem uma miríade de olhares ora normatizados ora buscando sua postura ao olhar criticamente, e buscam relações com as ações socioculturais que o cercam.

O dadá eo o dogma95 assumiram práticas discursivas e culturais que provocaram a visão das imagens consideradas normatizadas, imagens da arte que vislumbam uma contemplação sem apelo crítico. Os movimentos exercitaram atitudes críticas e repensaram outras formas de visualidades.

A abordagem da cultura visual enfatiza na importância de questionar as relações de saber e poder no confronto das imagens, perguntando sobre quais interpretações podemos produzir nessa troca, quais são os saberes que se validam nessa dinâmica, como as imagens se mostram, o que elas dizem de mim, como me relaciono com o que penso e vejo, quem se destaca nesse processo, quem é excluído.

Então há multiplicidade de opinião de fora para dentro. Mas nos colocamos numa posição que estamos fazendo arte pública e participando de um momento da cidade que vive. A gente pensa que é uma resposta a um tipo de cultura, a um tipo de vida que levamos. (Amorim, 2011).

Aldo Victorio Filho (2011) afirma que os jogos de força vêm se depauperando na medida em que a validade dos intercâmbios entre fruição e a criação estética avança para além dos territórios da arte outorgada. Devido diversidade e à heterogeneidade das intensidades das práticas da cultura e do social enervam emaranhados culturais de fontes e produtos estéticas que ganham força, voz e visibilidade.

Este discurso sobre a prática artística, talvez esteja entremeado pelas palavras e imagens do dadá e do dogma95 e reverbera sobre a arte-vida, a coexistência e a proclamação do rompimento das fronteiras entre o artista (enquanto sujeito sacro), a obra e o fruidor.

⁷I was interested in forming a conversation between his format and my own. I felt it would teach me something valuable. And it was just so much fun unravelling the riddle. I also felt it would adhere to underground cinema, cinematic revolutionaries and so on. The format lent itself to people who want to work with new technology. For me the fact that we could use small cameras almost like a musician uses his instrument seemed a valuable experience. The fact that 'bad' sound could be used and 'bad' lighting also was great.

O olhar educado para as imagens da arte resulta de uma relação de instâncias que coexistem entre contextos culturais e sociais, espaço e tempo das dinâmicas que movimentam o mundo, das circunstâncias e contextos, por exemplo, das imagens do dadá e do dogma95. São nessas instâncias que reivindico a metáfora da zona de desenvolvimento proximal em devir. Indagado sobre sua postura como educador, o arte-educador Delei diz que ensina o que sabe, pela formação que teve, porém ressalva que "teve uma época aqui que as meninas queriam falar sobre o gótico, eram todos góticos, então a gente ia junto saber o que era essa arte. Eu parto do sentido que todo mundo tem uma coisa pra comunicar e vamos junto buscar (Amorim, 2011). O educador discorreu sobre o papel da educação na formação do olhar e sugere que "um papel importante do educador é a adequação do local que ele vive, porque o olhar não está isolado ele tá intricado com seu dia-a-dia" (Amorim, 2011).

As imagens são como espelhos, são formas de pensamento, são práticas sociais que podem dizer algo do sujeito nesta trama sociocultural, em intensidade e forças diferentes, quase que em algumas situações podem simplesmente não refletirem nada.

R E F E R Ê N C I A S

Amorim, A. W. S. (2011). *Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entreatistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado*. Goiânia: PPGCV/UFG.

Argan, G. C. (1992). *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras.

Blanchot, M. (1984). *O Livro por vir*. Lisboa: Relógio D'água.

Deleuze, G. & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta.

Filho, A. V. (2011). *A utopia íntima da educação na 'cidade-tudo': cultura visual e a formação em artes visuais*. In: Martins, R. & Tourinho, I. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. 1. ed. Santa Maria: UFSM.

Hernández, F. (2011). *A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito*. In: Martins, R. & Tourinho, I. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. 1. ed. Santa Maria: UFSM.

Lauman, A. (2011). *Roteiro de perguntas*. Correio Eletrônico, mensagem recebida por allexmeteora@hotmail.com em 22 jan. 2012. Roteiro respondido para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado, Goiânia: PPGCV/UFG.

Martins, R. L. (2011). *Roteiro de perguntas*. Roteiro respondido para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Correio Eletrônico, mensagem recebida por allexmeteora@gmail.com em 24 dez. 2011. Goiânia: PPGCV/UFG.

Martins, R. (2009). *Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. Imagens em deslocamento: educação e visualidade*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB. v. 8, n. 1.

Martins, R. & Tourinho, I. (2011). *Circunstâncias e ingerências da cultura visual*. In: Martins, R. & Tourinho, I. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. 1. ed. Santa Maria: UFSM.

Rolnik, S. (1997). *Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura. Núcleode estudos da subjetividade*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

Trier, L. (1999). *Interview by Peter Rundle*. Disponível em <http://web.archive.org/web/20080526145250/www.dogme95.dk/menu/menuset.htm>. Acesso em: 26 jan. 2012.

Vygostky, L. S. (2002). *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

R E F E R Ê N C I A PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

Medrado, A. (2014). O olhar educado nos (des)caminhos da cultura visual. *Imaginar*, 58, 21-27.

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESIONALES DE LA VISUALIDAD: LA DÍADA TEORÍA/PRÁCTICA

Ramón Cabrera Salort

Licenciado de Historia del Arte por la Universidad de La Habana (1972). Realizó estudios posgrados de Historia de las teorías de la cultura con el antropólogo John Doumolin, en 1979, y obtuve el grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas en Artes, en el Instituto de Investigaciones Científicas de la Educación Artística, en Moscú, en 1985
casalort@cubarte.cult.cu

R E S U M E N

Desde hace lustros los enfoques contemporáneos de la enseñanza de las artes se centran en lo que refieren como naturaleza epistemológica de las mismas: sus procesos de construcción, de lectura y los procesos críticos-reflexivos, y desde estos la urdimbre teoría-práctica. Una mediación raigalmente dialógica en los roles intercambiables de educador/educando, productor/lector se adscribe a un abordaje constructivista de la mediación, concebida esta desde los cuestionamientos, las problematizaciones, la interacción, la práctica reflexiva y liberadora. En el presente artículo se analizan momentos de buen desempeño curricular en la formación universitaria de profesionales de la visualidad a partir proyectos grupales en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte (ISA) de La Habana a lo largo de la última década.

P A L A B R A S - C L A B E

Mediación; visualidad; teoría; práctica; formación; arte.

Es una realidad ampliamente abordada la distancia que existe entre la realidad cultural que viven niños y jóvenes y lo que brinda la escuela a través de la educación artística. En los más recientes eventos en nuestra región: en noviembre del 2009 en la Cumbre Regional de Educación Artística, en Bogotá, y en el Congreso Latinoamericano & Caribeño de Educación Artística, en Belo Horizonte, del mismo año; luego, en la II Conferencia Mundial de Educación Artística de la UNESCO, en Seúl, en mayo del 2010, y en el Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultural en octubre del mismo año, en Ciudad México, ha sido asunto recurrente el abordaje de tal problemática. Para noviembre de este año el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) libra la convocatoria de un Seminario/Taller bajo el título "Escuela afuera: un imaginario cultural en expansión", en la Universidad Surcolombiana de Neiva, otro ejemplo palmario de lo expresado. Si comienzo mis argumentos con la educación artística es porque esta área de formación dentro de los currículos escolares, se debe encargar, entre otros fines, de preparar a los espectadores o públicos potenciales de las artes y, de algún modo, proveer además a las facultades de arte de sus futuros estudiantes.

Este desacuerdo apuntado también se hace presente en la formación universitaria de profesionales de la visualidad y, de un modo u otro, ha quedado referido en textos especializados en la materia (Acha, 1992; Arnheim, 1993; Barbosa, 1998; Barbosa y Coutinho, 2008; Rogoff y otros). Entre la realidad cultural visual emergente y el entorno académico tradicional se tiende la consabida diferencia que guardan los discursos simbólicos de cambio con aquellos que han sido asimilados y digeridos para los espacios educativos, incluidos dentro de ellos los de formación universitaria especializada. Las razones para ello son de múltiple naturaleza y no abordaré sino una de las que considero fundamentales en tal desacuerdo: el divorcio entre los talleres y las aulas teóricas; en fin, la separación artificial y descontextualizada de teoría y práctica, unido a una falsa comprensión de la desigual participación de ambas en la construcción de los productos culturales. Pues no existe práctica descabezada, acéfala, como tampoco conceptualización o teoría que no se describa o le corresponda determinado tipo de práctica.

Quizá un buen ejemplo para ilustrar ese necesario acuerdo se tenga en los Cursos introductorios de la Bauhaus y en su devenir no siempre idéntico, pues atravesó diferentes períodos, entre otras causas, según el claustro y quiénes lo dirigieron. Los Cursos introductorios como talleres de conformación de un pensamiento por imágenes, como espacios de conciliación de lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo, enfáticamente conciliados con el contexto cultural visual de su época con la visión de los estudiantes en tanto agentes de cambio, se presentan como un certero ejemplo para pensar una de las aristas de ese desafío planteado (Wick, 2007). De igual modo, pudiera pensarse en la legendaria experiencia de la Universidad de la Montaña Negra (The Black Mountain College), en Carolina del Norte, donde se dieron cita artistas de las más diversas

manifestaciones y, dentro de ellos, como fundador uno de los maestros indiscutibles de la Bauhaus: Joseph Albers.

Si bien en la experiencia Bauhaus los fines del desarrollo de tal pensamiento y tal aunado correlato entre lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo, obedecía a contrastados fines: por ejemplo, en Itten más vinculado a la formación de la personalidad individual del artista y su obrar y en Moholy-Nagy inclinado hacia la dimensión de socialización de tal formación y el vínculo del artista con la industria y el diseño. Ello no obsta para que se obtenga una certera idea de cómo los talleres pueden y deben ser ámbitos sustentados por conceptos y teorías.

Pero los tiempos de hoy no son los de la Bauhaus, ni los de la Universidad de la Montaña Negra, ni el contexto de referencia el mismo, aludir a esas excepcionales experiencias es significar los logros que se alcanzan cuando teoría y práctica resultan las dos caras de una moneda y, en especial, si esa moneda muestra su validez como moneda que subvierte valores de uso; o sea, que en una práctica cultural específica manifiesta su potencial de cambio sobre los modos de pensar y hacer.

El reto es que ese potencial de cambio se ha de manifestar en un medio cultural cada vez más globalizado y mixturado, donde las fronteras entre las artes se diluyen, las artes mismas y las industrias culturales se confunden y cada vez más asistimos a modos de hacer desde la asimilación y construcción de dispositivos híbridos de contornos porosos y de lábiles intenciones de lo cual nos dan cuenta innumerables prácticas simbólicas contemporáneas (García Canclini, 2011)¹.

Sin embargo, tal cambio está lejos de ser un principio estructurador de los currículos universitarios de arte. Subsisten hoy en día como tendencia, en nuestra región, dos modelos de formación: uno asumido como pasatista desde una tradición de la Academia, el dominio de las disciplinas técnicas centradas en lo quiropráctico; y otro reconocido como contemporáneo desde una supuesta visión posmoderna, el dominio de las disciplinas teóricas como basamento de los conceptualismos. En ambos se reproduce el divorcio ya apuntado y el desconocimiento del complejo proceso de mediaciones por los que atraviesa la producción simbólica, el proceso de su enseñanza- aprendizaje y las relaciones entre los diversos agentes del campo cultural tanto artístico como educativo y las interacciones entre estos campos, reconocida la fragilidad actual de sus componentes constitutivos (Barbosa, 2009; Darras, 2009).

Por supuesto, la solución no se halla en la suma ecléctica de ambos modelos. La combinación formal de una praxis artística en los dominios de las técnicas y las manualidades junto a las teorizaciones de las prácticas conceptualistas, es un híbrido inorgánico que difícilmente se constituya en dispositivo cultural efectivo. La dimensión de dispositivo la empleo en el sentido que le otorgaba Foucault, cuando alude a éste de manera indirecta al referirse a formaciones

¹ Según la definición de la UNESCO, "Las industrias culturales incluyen la edición impresa y multimedia, la producción cinematográfica, audiovisual y fonográfica, así como el artesanado y el diseño. Algunos países extienden el concepto a la arquitectura, las artes plásticas, las artes del espectáculo, los deportes, la fabricación de instrumentos musicales, la publicidad y el turismo cultural. En ese caso estamos hablando más de 'industrias creativas' (creative industries). En los ámbitos económicos, ellas son calificadas como 'industrias en expansión' (sunrise industries), en los ámbitos tecnológicos, como 'industrias de contenido' (content industries)" (<http://www.unesco.org/culture/industries/>)

discursivas, la problematización de las unidades del discurso, sus regularidades y funciones y posteriormente cuando lo extiende a objetos, reglas de acción, modos de relación, instituciones. Para alcanzar a ser un dispositivo cultural orgánico tendría que partir de reconocer y actuar en consecuencia sobre la compleja red de mediaciones que se establecen entre teoría y práctica, de común olvidadas en los procesos formativos universitarios de profesionales de la visualidad. Las mediaciones han de ser encaradas como un rico proceso de interacción entre sujetos, mediados por el lenguaje como ambiente, en el sentido de que este sea el ámbito donde se realiza el acuerdo entre los interlocutores, donde se alcance un posible acuerdo sobre lo que es dicho (Gadamer, 1988, 462). Pero también haciendo extensiva y obligadamente estas prácticas de mediación hacia un universo extendido de imágenes, objetos y procesos de configuración. La mediación es un componente constitutivo de la concreción de los productos culturales, en tanto éstos no se constituyen aislados de la compleja red de interacciones sociales que les dan existencia.

De aquí surgiría otro decisivo cuestionamiento, en qué medida resultan claramente advertibles las distinciones entre perfiles de carreras que se mantienen claramente establecidos entre la formación profesional universitaria de un diseñador gráfico, un artista plástico o visual y un realizador cinematográfico cuando los procesos de concreción cultural en ellos resulta atravesado por procesos de mediación cada vez más híbridos y mixturados. Si bien de modo clásico es posible advertir distinción entre los procesos de difusión y de mediación, en tanto los primeros son encarados como los modos en que se propaga la información por los 'medios' y la mediación alude más a procesos hermenéuticos e interpretativos, resulta imposible no considerar que todo proceso de difusión implica 'mediaciones'-la acción de la mediación. Y de aquí considerar que los procesos de difusión y de mediación en un artista plástico difieren de los de un diseñador gráfico o un realizador audiovisual, es pensar en modalidades de profesionalización que responden más al pasado que al presente y que muestran sus falencias para la realidad cultural vivida hoy en día, donde constantemente se transgreden esas evidentes distinciones ante la híbrida constitución de nuevos territorios de enunciación y de prácticas culturales.

Cada uno de los perfiles enumerados parte del establecimiento contrastado de modos de difundir y apropiarse de experiencias, usos, hábitos, comportamientos, valores y conocimientos; pero valdría preguntarse si ellos debieran estar pensados en el currículo más de manera centrífuga que centrípeta² y si sus modos de hacer y sus dispositivos se disponen en definitivas y claras distinciones o si, por el contrario, las fronteras que las separan responden más a una realidad

² Los movimientos centrípetos tienden a reforzar los procesos internos de identidad contrastada, de contornos definitivos, en tanto los movimientos centrífugos propenden a difuminar tal sentido de identidad, a hacerla variable, transitoria, mutante.

cultural del pasado que al panorama donde una estetización difusa desde las prácticas de los diseños y las industrias culturales se disemina y confunde con prácticas simbólicas de intervención pública como, por ejemplo entre la enorme variedad de casos a exponer, las de la artista española Yolanda Domínguez en un día de realización comercial en El Corte Inglés madrileño, difundida en la web bajo el título de "Rebajadas", donde ella protagonizaba una trifulca femenina en la fila de apertura de la tienda para enfatizar con ello el nivel de enajenación y empobrecimiento espiritual que puede llegar a alcanzarse en la sociedad por el afán desmedido del consumo.



Figura 1: Adaptación del diagrama de Darras (2008)

La mediación cultural cobra existencia en el entrecruzamiento de cuatro entidades: un objeto cultural mediado —no siempre de claros contornos de configuración—; las representaciones, creencias y conocimientos de un destinatario —por lo general concebido como destinatario modelo o ideal—; las representaciones, creencias, conocimientos y dominios de unos mediadores —los agentes de mediación son más bien roles que profesiones claramente contrastadas— y un mundo cultural de referencias, al que Eco alude como enciclopedia en su *Lector in fábula*. Cada una de las entidades enumeradas a la vez está en constante interacción con las otras, donde tal entrecruzamiento se inscribe en un ámbito de determinaciones sociales, ligados a los procesos de transmisión de los

saberes, de los valores, de las emociones, que se manifiestan de manera en extremo variable según los medios y las concepciones de la cultura, el origen y la posición social del individuo en relación con su legitimidad social y cultural (Bourdieu, 2003; Darras, 2008).

En el caso que nos ocupa la mediación posee una doble codificación, una en el plano de formación universitaria de un profesional de la visualidad y, por ello, enfáticamente encaminada como mediación educativa, y la otra, complemento obligado de la anterior, como mediación cultural que refiere a su concreción en prácticas culturales concretas independientes donde queden manifiestas los logros alcanzados en los procesos de formación del futuro profesional. He aquí como el campo de la cultura visual y el de la educación presuponen la mediación en el tránsito efectuado de uno al otro y en el propio rol de los docentes como mediadores y de los estudiantes como sujetos activos de tales procesos. A su vez esta mediación aludida de doble codificación se alcanza en la medida que se trasciende la dicotomía entre los talleres y las teorías, puesto que los propios procesos de mediación se constituyen en el orgánico entrecruzamiento de ambos. No por casualidad desde hace lustros los enfoques contemporáneos de la enseñanza de las artes se centran en lo que refieren como naturaleza epistemológica de las mismas: sus procesos de construcción, sus procesos de lectura y sus procesos crítico-reflexivos (Barbosa, 1994, 1998, 2008, 2010; Eisner, 1995, 2004; Gardner, 1994, 1995). Una mediación raigalmente dialógica en los roles intercambiables de educador/educando, productor/lector se adscribe a un abordaje constructivista de la mediación, concebida esta desde los cuestionamientos, las problematizaciones, la interacción, la práctica reflexiva y liberadora (Freire, 1975, 1986, 1996, 1999).

En razón de ilustrar con ejemplos cercanos a mi experiencia personal, de momentos de buen desempeño curricular en la formación universitaria de profesionales de la visualidad, he de citar los proyectos grupales que se sucedieron en la Facultad de Artes Plásticas del ISA (La Habana), de 1997 al 2004, donde se pusieron de manifiesto complejas y sistemáticas interrelaciones de armonización entre los sujetos participantes, interacciones presididas por el debate franco y abierto resueltas en decisiones creativas grupales, pobladas de acciones simbólicas de plural naturaleza y de singular arraigo en el campo cultural y educativo.

Tales logros son en buena medida el resultado de una estrecha integración de los talleres con las teorizaciones o, para decirlo con mayor exactitud, una exigencia de la práctica artística para alcanzar un sólido basamento; una comprensión cabal de los complejos procesos de mediación en los cuales una práctica cultural cualquiera se halla contenida y, por tanto, el convencimiento de que la formación profesional no es solo la de un 'hacedor' de imágenes, sino la de un intelectual que problematiza y reflexiona críticamente sus medios, sus modos y sus fines de socialización de obra.

R E F E R E N C I A S

- Acha, J. (1992). *Introducción a la creatividad artística*. México: Trillas.
- Arnheim, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*. México: Paidós.
- Barbosa, A. M. (1994). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utopicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, A. M. (Org.). (2008). *Arte/Educação contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. & Coutinho, R. G. (Orgs.). (2009). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Barbosa, A. M. & Cunha, F. P. (Orgs.). (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (2003). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Darras, B. (2008). "As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural", en Barbosa, A. M. & Coutinho, R. G. (Orgs.). (2009). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, pp. 23 – 52.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. Decimoquinta edición. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. Trigésimo cuarta edición. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Segunda edición, corregida y aumentada. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Tercera edición. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (Org.). (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- García Canclini, N. (2011). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz.
- Gardner, H. (2000). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

R E F E R E N C I A PARA CITA DEL TRABAJO

- Salort, R. C. (2014). Desafíos en la formación universitaria de profesionales de la visualidad: la diada teoría/práctica, *Imaginar*, 58, 28-31.

MY PERSONAL JOURNEY THROUGH ART EDUCATION 1956-2013: A VISUAL AUTOPSYCHOGRAPHY

Richard Hickman

Fellow and Dean of Homerton College where he was also Director of Studies for Art History and previously Director of Studies for Education at St John's College. He taught in a number of schools over a thirteen year period and has been involved in the education and training of teachers since 1985 - previously at the University of Reading and the National Institute of Education in Singapore. He is a practising having exhibited in Europe, Asia and Australasia, with seven large solo exhibitions. His academic interests lie within three broad areas of visual and aesthetic education: philosophical - the nature and purpose of art and design in education; cultural - intercultural aspects of visual education; psychological - the nature of the creative process and aesthetic development
rdh27@cam.ac.uk

A B S T R A C T

This paper is largely visual, based on art works I have produced in various contexts since primary school to the present day. While autobiography is a simple account of one's own life history and autoethnography places such an account within a cultural context, I use what I might call an "autopsychographical" approach, where I give a visual account of my own psychological world, presented with some commentary where appropriate. I show work that I produced in Primary school, through Secondary school, Art Foundation course, Art College, as a teacher and latterly as an education lecturer. The narrative will highlight various identities as pupil, student, beginning teacher, lecturer, inspector, examiner, teacher educator and parent. I focus on the personal and cultural contexts in which the art works were made, including references to the prevailing orthodoxies in art education.

K E Y W O R D S

Autopsychography; autopsychographical; self-narrative; art education.



Figure 1: A Pteranodon, complete with artist's signature

I happen to be at a well-known university, so there is an assumption that I must, could or should be an expert on something. The truth is, the only thing that I really know something about is my own life story, hence the title of this paper.

I will describe my personal journey through art education by illustrating it with art works I have produced along the way.

Personal narratives in various forms have become increasingly common in qualitative research.

While autobiography usually refers to a written account one's life story, and autoethnography is said to put such an account into a cultural context, what I present here is a visual account of my psychological responses to life events with reference to my own art education which I call autopsychography—an expressive and imaginative account of one's 'life-world'.

I begin with reference to a primary school report of 1959—in first year of primary education. Report said 'shows promise' for art, while 'much greater effort' was needed for mathematical problem solving, I later received a 'Gold Star' for a drawing of a caracal. Reflecting recently upon this, I realised that extrinsic motivation played a crucial part in my interest in art, in this case, the gold star spurred me on, and by age 12, I was busily drawing dinosaurs (figure 1), but not at school. Art in schools was designated 'art and craft' and the craft was mainly basket weaving—boring but therapeutic.

Art lessons at my secondary school consisted of being given a choice between three titles (e.g. the volcanoes are erupting, witches on broomsticks, a vivid dream) and then producing an 'imaginative composition' with powder paint. This was a time of non-intervention, when to guide pupils was seen as dampening their creativity. I spent a lot of time exploring the local bleak post-industrial wasteland. I was struck by the level of pollution, as can be seen in figures 2 and 3:



Figure 2: Pollution



Figure 3: School Lavatory

I started to be influenced by artists as diverse as Marcel Duchamp and Robert Crumb. After a visit to Birmingham museum and art gallery, I saw the paintings of William Holman Hunt and this effectively put me off painting as I didn't think that I could ever be so technically proficient. Nevertheless, conceptual art provided a way out - I could keep up my artistic practice and forget about technical skill! As a homage to Duchamp for giving me this direction, I produced a large painting of a lavatory and installed it in the art room store cupboard, inviting fellow school students to daub graffiti on the walls (figure 4).

Moving on to an art Foundation, my interest in technical skill was re-ignited, particularly through learning new techniques, such as etching, the first of which was of a rock garden.



Figure 4: Etching - Rock Garden



Figure 5: Angst



Figure 6: Claustrophobia

Despite my early interest in conceptualism, when I moved to art college in 1970, conceptual art, which dominated the scene, seemed to me to have little merit beyond novelty and had little to say about art itself beyond what had already been said through Dada. As a reaction against that, I started to retreat into nature drawing and produced what I felt then (in typical art student mode) were self-ironical works. The art education establishment in terms of fine art at tertiary level followed a similar pedagogical model to that at secondary level – non-intervention. So I carried on doing pictures of beetles (figure 7) and other creatures (figure 8).



Figure 7: *Psyllobora vigintiduonctata*



Figure 8: Stonechat and Whinchat

I also began to incorporate words into images; this was a transitional time for me professionally and this was reflected in my art. Upon leaving art college I soon realised that in order for me to live as an artist and produce work that was meaningful to me, it was far better to get a job that didn't rely on selling my work – preferably a job that had something to do with art. I also realised that art had the potential to point to something higher than itself.

I started my teaching career in a rather challenging school. An inspector at the time

Nevertheless, surrounded by peers having fun doing all sorts of interesting things, such as naked performances and creating cafe environments for one to be melancholic in, I began experimenting, initially with found objects (figure 9).

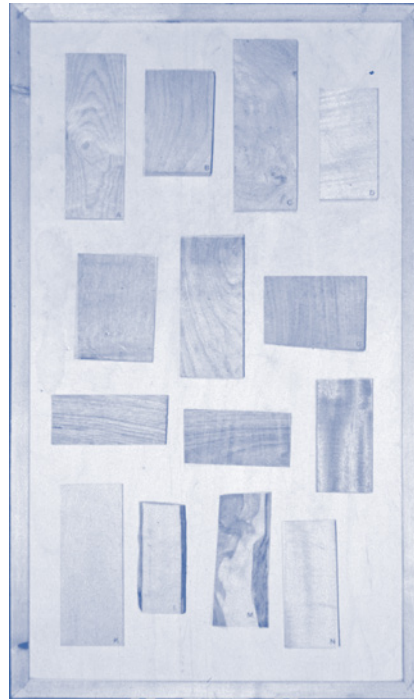


Figure 9: All Enquiries to the Office

was appalled that I had a straight line of desks and suggested that I play music throughout the lesson... I wondered 'is teaching for me – what about art?' I felt rather trapped (figure 10). Then I started working alongside my students in school and found that this was inspiring for both my students and me; I was on the road towards understanding that I was teaching people, not teaching art.



Figure 10: Claustrophobia

I was inspired by pupils' use of spray paint (from their graffiti) and I also became interested in the buildings in my local environment – an inner city 'red-light' area (figure 11).

The cellulose spray paint was used to do the sky; I then went further and began to do hard-edge paintings. This change of style coincided with a change of school. I continued to work alongside my students, using cellulose spray paint (figures 12 and 13).

Figure 12 was used when teaching about drawing systems.



Figure 11: Rooftops in Highfields

I produced about fifty large (4x6cm; 122x183cm) paintings in this style... Then it was the emergence of the 'splodge', moving towards a more painterly approach (figure 14).

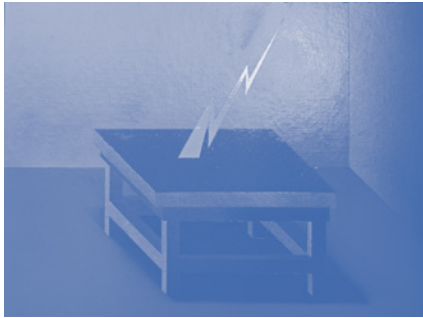


Figure 12: The innate hostility of inanimate objects



Figure 13: Ambiguity

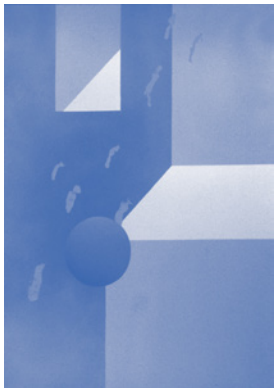


Figure 14: Sphere and Splodges

I maintained a concern for formal elements – surface, composition and space. This was a time when I was heavily involved in formal examining. I went on to become a senior examiner for the new GCSE, which had the 'novel' element of introducing evidence of 'knowledge and understanding' of art into the formal examination process. This led to me making up examination topics such as 'making a chair/tie/waistcoat for the usual suspects – Cezanne, Van Gogh, Monet. I went on to call them DAMP HEMS: Dead Artists, Mainly Painters- Heterosexual, European and Male. Other topics focused on everyday experiences. Figure 15 shows two pieces I did in response to the examination title: 'Household accident'.



Figure 15: Household Accidents

After completing a Master's degree in art education, I moved into Higher Education, initially as a joint appointment between a school and a university, with half of my week spent in each. In both institutions I worked alongside students, often taking them out of the classroom studio or seminar room. Figure 16 is a painting I did 'en plein aire' during a visit with trainee teachers to Ufton Court, an old estate in Berkshire, England. Figure 17 shows trainee teachers on my narrow boat on the River Thames, sketching.



Figure 16: The Garden at Ufton court



Figure 17: Working with Reading PGCE students on the river

After three years in this joint appointment, I moved to train art teachers in Singapore: a gradual but complete change... My art work changed dramatically, but showed a continued concern for formal elements. I spent as much time as I could in the heart of Singapore which was primary jungle. Figure 18 shows trainee teachers sketching in Bukit Timah nature reserve, observed by a curious monkey.



Figure 18: Sketching in the Jungle

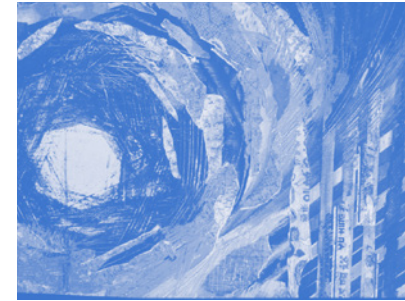


Figure 19: Sun Map



Figure 20a: The Ghost of Several Geckoes

I produced thirty six large paintings, based on experiences in the equatorial jungle; an example is shown at figure 20. Other work was more abstract but still reflected my response to my environment, as in figure 19.

In England, this was a depressing time – the government had its eyes and hands on education; policy was moving towards more control over the curriculum. There was a climate of accountability with the introduction of OfSTED, focusing on schools giving “VFM” - Value For Money. The seeds of a culture of performativity and measuring were sown.

Upon returning to the UK I completed a PhD and produced numerous black paintings, Figure 20 shows one that was quite spontaneous and resonates with a particular memory of the jungle at night: ... In those dark woods, far from all that which I thought familiar, a long forgotten but familiar feeling came to me - that of fear; a primeval fear, not of the dark, but of the impenetrable blackness of my own being...

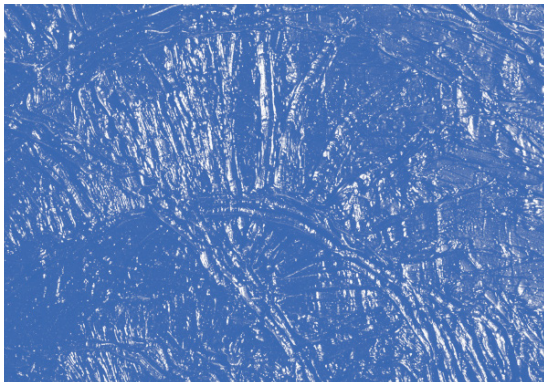


Figure 20b: Impenetrable blackness



Figure 21: Tree

I continued to be involved with teacher education and took on a number of other roles, including school inspection. This led to a fairly kaleidoscopic view of the art education world, with attendant highs and lows; I was happy with the day to day interaction with talented and enthusiastic students, but the peripheral world of inspection and examination was not a joyful place. My paintings reflected the varied professional environments that I inhabited, varying from very large colourful ones (figure 21) to small black ones as in figure 20b. I also became attracted to the world of dogs, I was perhaps envious of their single minded delight in simple pleasures.

Figure 22 shows a painting that began as a self portrait but metamorphosed into its present form during the process.



Figure 22: (My shirt is alive with) Several Clambering Doggies of Inappropriate Hue



Figure 23: At the Sign of the Dancing Dogs

I took up a permanent appointment in Cambridge and continued to produce varied works, including monoprints on canvas (figure 23) and large abstract oil paintings (figure 25). Figure 24 shows a large painting that was re-worked many times over a period of twenty years before its final incarnation and title.

Working in Cambridge brought with it another new identity, that of educational researcher. I spent a long time reflecting upon the nature of research and the part that art could play in it. Of particular concern was –and remains- the notion of ‘rigour’. In reflecting upon my reflections (metareflection?), I realised that in, what we might, call ‘poetic’ research, the most important aspect is insight; issues such as ‘trustworthiness’ are secondary.

Poetic or ‘art-informed’ research in the social sciences can be characterised by use of metaphor, and multiple levels of meaning. It normally has some degree of empathic strength and has some formal coherence. There is often a balance to be made between formal considerations and expressiveness, echoing perhaps different approaches to the nature of aesthetic form. A particularly valued characteristic is authenticity, this can be related to credibility, but has a more moral element in that it is not simply reliant upon veracity alone, but upon personal integrity and sincerity. Table 1 shows how the characteristics of poetic research can be mapped against criteria associated with judging ‘traditional’ qualitative research

Qualitative research

Value
Credibility
Transferability
Dependability
How Compelling
Confirmability

Poetic research

Insightfulness
Authenticity
Empathic strength
Formal coherence
Expressiveness
Distinctiveness

Table 1: Criteria for Judging Poetic Research in Social Science

Worthwhile poetic research has an intrinsic genuineness. I use the term worthwhile to stress the fundamental importance of judging research according to its value to human knowledge. In poetic or arts-informed research, its value lies in the level of insight it reveals. As poetic research operates on different levels, it affords different kinds of insight according to how individuals receive it. Figure 25 shows my most recently completed painting.

**S U G G E S T E D
QUOTE REFERENCE**

Hickman, Richard. (2014). My personal journey through art education 1956-2013: a visual autopsychography. *Imaginar*, 58, 32-41.

Imaginar #58 | Richard Hickman | My personal journey through art education 1956-2013: a visual autopsychography



Figure 25: 'Whereof one cannot speak, thereof one must remain silent'



Figure 24: Death may indeed be sweet; it is surely the agent of liberation from the misery of our furry bodies

OBJETO MALASARTES E A MUDANÇA DE FOCO NO PERFIL DE PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Neusa Vinhas

Professora da Escola Básica da Rede de Ensino Pública e Privada, Escola Estadual de Ensino Médio Guia Lopes do estado do Rio Grande do Sul e Colégio Nossa Senhora Medianeira, situados no município de Candelária, Rio Grande do Sul. Curso de graduação em Artes Práticas, Fundação de Interação do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, município de Ijuí. Curso de pós-graduação, especialização, em Metodologia do Ensino e da Pesquisa, Faculdade Amparo, São Paulo. Curso de licenciatura em Artes Visuais, modalidade à distância, Universidade Federal do Rio Grande do Sul neusavinhas@hotmail.com.br

R E S U M O

Este artigo apresenta a trajetória de construção de um objeto de aprendizagem em artes visuais, denominado "Malasartes". São focalizadas as provocações da criação do objeto e o envolvimento do autor/criador na escolha de imagens da arte a ser utilizado em aulas, articuladas a conceitos e reflexões deste percurso. A organização do texto apresenta um fio condutor delineado pela história profissional da autora.

P A L A V R A S - C H A V E

Objeto de aprendizagem; Ensinar e aprender arte; Professor-aluno viajante; Formação pessoal/ perfil de professora de artes visuais.

Introdução

Uma escrita sempre demanda um pensar. Colocar-se a mostra com o próprio texto é um projeto de ousadia e as muitas indagações. O significado da arte e da proposta de ensinar arte tornam-se “tramas” com as memórias e questões ao longo da prática de um professor “viajante”.

Escreve-se sobre a concepção, a construção e as possibilidades de um objeto de aprendizagem. Este dispositivo, ou este disparador de aprendizagem em arte coloca-se como prioridade neste texto, embora esteja certamente imbricado com o papel de um professor que se pretende também um mediador e um propositor.

A intenção neste estudo se encaminha para a fala de um perfil de professor, de uma construção profissional envolvendo as provocações que o curso de artes visuais oportunizou e todo o processo de gestão e possibilidades de um objeto de aprendizagem em artes visuais que se criou a partir de uma denominação metafórica de Malasartes.

1 Um primeiro ponto – Trama Inicial

Passei por uma formação acadêmica inicial onde o fazer era priorizado conforme legislação brasileira na época, 1979. As angústias desta prática foi motivo para buscas alternativas de formação. Juntei-me a outros educadores e formamos um grupo, que durou mais de 10 anos onde relatos, discussões, novidades, pesquisas, dilemas e problemas eram compartilhados em encontros mensais. Um tempo que faz parte de nossa “bagagem.”

Pensamos em Mirian Celeste Martins (2006): “Somos feitos de fios que devem render costuras.” Este viés nos permite também olhar para a experiência como instigante dos processos de pesquisa como professores, lembrando Larrosa (2004, p. 154) quando faz uma reflexão sobre a experiência como uma partilha, ou como algo que nos acontece: “A experiência é o que nos passa ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”. Essa experiência que nos vai construindo como fluxos que se esvaem ou tornam-se consistentes, nos fazem professores e nos desafia para ensinar arte. Mas, também devemos ser propositores envolvendo nossos alunos, podemos provocar experiências e ousar experiências estéticas. Ainda nos remetemos para a importância dessa constituição do professor de artes, pois Larrosa nos sugere uma percepção diferente, e nós nos colocamos neste novo olhar como professores e nas oportunidades que damos aos nossos alunos.

Se a experiência é rara, se nosso tempo se constitui acelerado, se as informações se multiplicam excessivamente, e se já estivermos sendo levados como homens e mulheres modernos, tal como Larrosa afirma (2004) que “quer sempre estar excitado e já se tornou incapaz do silêncio”, então, nos cabe parar e, ao inverso, proporcionar olhares demorados. Experiências seriam como degustações, como sabores lentos, e com espaço de fruição.

2 Reconstruindo a Trama

Novas percepções, deslocamentos e constante pesquisa fazem parte de nossa bagagem com diferentes alunos e algumas escolas. Cenários se repetem, cenas se multiplicam ou retornam à memória. Nesse caminho que venho percorrendo, minha busca passou a incluir, portanto, o curso de Artes Visuais, um curso à distância, que se apresentou como uma proposta difícil de ser compreendida como possibilidade, mas que me engajei, pois a princípio pensei ser um modelo inédito.

Formou-se uma rede, uma pequena rede de interesses, de cooperação, de cumplicidade e certamente de afetos, com colegas que agora passarão também a fazer parte de minha bagagem. Não me movia mais como um “corpo singular”, e, mais uma vez em minha prática faço parte de um grupo como outrora, um grupo de estudos.

3 Tramando / Objeto de Aprendizagem

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2001, p.5)

Nas palavras de Larrosa (2001) percebe-se a importância das experiências de aprendizagem que nos compõem e as suas intensidades nos colocam diante de uma trama, de uma mescla onde não podemos separar autoria do exercício de ensinar, que também é vida pessoal.

O estado de experienciamento que tanto me “persegue” continua intenso neste processo de criação do Objeto de Aprendizagem que chamei de Malasartes.

A primeira relação com o objeto de aprendizagem Malasartes foi colocada na escolha da imagem-chave da obra de arte selecionada e nos conceitos que justificam as pranchas elaboradas por todos os alunos, entre as quais selecionei duas que complementavam/ questionavam a minha própria escolha.



Figura 1: Imagem frontal da Prancha educativa que utiliza como referência a obra de Cláudia Andujar, da Série "Marcados", fotografia (poliáltico), 38,5cm X 57 cm, 1981/83.



Figura 2: Imagem do verso da Prancha Educativa que utiliza como referência a obra de Cláudia Andujar, da Série "Marcados", fotografia (poliáltico), 38,5cm X 57 cm, 1981/83, – conceitos e contextos imagéticos relacionados à obra.

Uma segunda relação entre as imagens escolhidas foi definida na articulação/desarticulação com as imagens das colegas. A minha escolha foi a imagem da obra fotográfica de Cláudia Andujar, Série "Marcados", fotografia (poliáltico), 38,5cm X 57 cm, 1981–1983, que contextualizei com os conceitos e imagens: Reflexão/Reconstrução/Protagonismo, conforme figuras 1 e 2.

Os conceitos de reflexão, reconstrução e protagonismo, que escolhi para dialogar com a imagem podem ainda articular outras investigações e são constitutivas das intencionalidades do projeto do objeto. Esta fotografia "feia" desloca o olhar que o iniciante tem do belo e coloca em discussão novos conceitos construídos.

Com Martins (2006) através da mediação/encontro/provocação/expedição eu coloco minha expectativa no objeto de aprendizagem Malasartes, e, talvez, esteja na imagem de Andujar, 1981–1983, o primeiro indício que o aproxima de um signo de uma viagem. Um "sair" do lugar para olhar de outro jeito, um deslocamento inicial, um enfrentamento de um lugar desconhecido. Um conceito andante de quem ensina, mas delineada pela preocupação de mediar a relação obra/alunos e de como instigá-los para esta expedição construtora de conhecimentos significativos.

Talvez a viagem se refira a uma ilha desconhecida, tal como mencionou Saramago (1997):

Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem,
Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso,
como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das
navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada,
A ilha desconhecida, repetiu o homem,
Disparate, já não há ilhas desconhecidas,
Estão todas nos mapas,
Nos mapas só estão as ilhas conhecidas,
E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura,
Se eu te pudesse dizer, então não seria desconhecida.
(Saramago, 1999, p. 16 – 17)

O território que poderá expandir-se nesta viagem é a produção de sentido que as imagens, tempos e artistas podem provocar. O chão para exploração chama-se texto. Larrosa (2001) quando fala sobre leitura diz que tudo que nos cerca pode ser considerado um texto.

A questão principal que busquei na articulação com este grupo de imagens foi as diferentes representações da figura humana. As obras possibilitam investigações relacionadas ao gênero

do retrato na arte brasileira e universal, questões presentes no Renascimento, (séc. XIV-XVI), no Modernismo com a Pop Art, (1950-1960), e na atualidade com a Arte Contemporânea. Nas revelações da arte contemporânea brasileira, as discussões sobre o retrato que ultrapassam a representação podem ser relacionadas, tais como a postura ética e estética. Desenvolver este olhar demorado para as imagens e refletir sobre elas encontrando novas relações, desloca do papel de passividade para o papel de um professor viajante.

A segunda investida no objeto de aprendizagem se definiu em um eixo operacional/ Atelier de Arte, que fundamenta as escolhas e define os projetos escolhidos para compor o objeto. O eixo operacional – O Atelier de arte – se justifica pelas possibilidades vislumbradas nas imagens, articuladas a minha própria experiência como professora/arte-educadora.

Dessa forma, pode-se também pensar que a criação de um atelier andante, móvel, que pode deslocar-se, e que propõe um movimento de ir e vir, de sair de um local e vislumbrar outro, pode vir a significar um abandono ou um afastamento do estado de aprender de forma previsível.

Numa busca no Dicionário Informal (2013) escolho o significado da palavra “atelier” na relação de significados que vou construindo no texto: “Atelier” é o lugar de trabalho de pessoas com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir, um ou mais tipos de arte. Agora, escolho as palavras “experimentar” e “manipular” para explorar as potencialidades desejadas com o objeto de aprendizagem. Nesta perspectiva, posso aludir ainda à palavra experiência/atelier com o signo de eterno viajante, quando busco propositalmente a escrita em alemão da palavra experiência, que é “Erfahrung,” que contém o “fahren” de viajar, a dimensão de travessia. Quanto à palavra “manipular”, torna-se interessante focalizá-la no sentido de “ter a mão”, significando a possibilidade de ter à mão um atelier na forma de um conjunto de malas de viagem.

Um atelier/experiência que pode deslocar-se. E a intenção com este projeto é criar condições para uma prática eficaz, pensando o aluno como um convidado a participar e perceber a arte e o contexto escolar como roteiro, mas, com a perspectiva da descoberta tanto do professor como do aluno. O ensino de artes deve ser construído como espaço de fruição, reflexão e ação nas diferentes linguagens desenvolvendo os sentidos do cognitivo, ampliando e propondo situações de experiências e exploração onde os alunos poderão compreender a arte como linguagem e contextualizá-la como fato pertinente na história. Dessa forma, ao objeto de aprendizagem como um atelier ambulante, se junta à proposta ou abordagem triangular no ensino da arte, onde Barbosa (2006) propõe ações de fazer, ver e contextualizar.

A proposta de Barbosa (2006) ao longo dos anos vem sendo recriada por professores e pesquisadores na tentativa de aproximar a arte da educação e do papel que se tem como

educadores e mediadores. Segundo a própria Barbosa (2006), a ideia anterior da proposta triangular envolvendo a contextualização, o fazer e a apreciação, manifestava-se antes como um diagrama em forma de triângulo, e agora se apresenta em um diagrama como um zig/zag: Hoje a metáfora do triângulo já não corresponde mais à sua estrutura. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do zig-zag, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer, como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos, contexto/ fazer/ contexto/ ver ou ver/ contextualizar/ fazer/ contextualizar ou ainda fazer contextualizar/ ver/ contextualizar. Assim o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do fruidor, enfim, da unidade “subjétil” (sujeito + objeto). (Barbosa, 2006, p.8).

Esta dinâmica fica entrelaçada ao objeto de aprendizagem Malasartes quando se apresenta como um conceito que pode ser reconstruído ou construído ao longo de uma viagem. Um atelier que pode deslocar-se, uma estratégia do “inusitado” em que professor e alunos podem aprender de modo significativo. Poderia ser uma intervenção?

4 A Trama – Objeto de Aprendizagem/ Malasartes

O objeto de aprendizagem é um conjunto de três malas antigas garimpadas intencionalmente pela sedução por objetos com marcas. Vestígios podem delinear memórias, marcas que me importam como testemunhas de outras fisicalidades. Potencializa expedições. Chamei de “Malasartes”. Pensei no museu portátil de Marcel Duchamp (1887-1968) e como a arte contemporânea e suas propostas poderiam permear este percurso.

Um nome que pode ser, simplesmente, mala no plural. Três malas, de três tamanhos, que possam articular três imagens e que podem causar desequilíbrio. Um sentido instável, de desacordo, de desconstrução com a forma de ensinar arte, com o modelo que emana de algumas propostas, com as imensidões de dúvidas que permeiam a contemporaneidade e que fazem o professor de artes exercerem uma curadoria desafiadora a cada ano letivo.

O nome Malasartes pode remeter ao personagem Pedro Malasartes, tradicional nos contos da cultura portuguesa e brasileira.

Perceber o papel das invenções de Pedro Malasartes que andava de um lugar para outro contando histórias pode colocar o professor também num espaço de “acontecimento” com as malas, com as chegadas e saídas. Este espaço, ou o movimento andarilho presente nas malas, pode ser também fascinante, quando o universo da escola apresenta-se muitas vezes idêntico e imóvel, como as concepções na educação e na arte: aparentemente anestesiadas.

Por fim, o principal entrelaçamento que busquei com o objeto e seu nome se dá com a "Revista Malasartes" que teve apenas três números, entre dezembro de 1975 e junho de 1976. O objetivo da revista é interferir no debate da época, ao analisar a situação da arte contemporânea brasileira e propor alternativas para os seus impasses. E o nome Malasartes se coloca mais uma vez articulado por essa proposta da revista. "interferir" torna-se uma palavra importante quando o convite que se faz como educadora, é um convite para viagem.

Três malas com "bagagens" diferentes com o pretexto de "interferir" num roteiro pré-estabelecido, em que talvez se coloque em ressonância – currículo/contexto escolar/práticas docentes/saberes constituídos em arte/estrutura física na escola/conteúdos insignificantes/equívocos conceituais, no sentido de confrontar consonâncias e dissonâncias.

Esta intervenção que o objeto de aprendizagem Malasartes pode propor parte de um deslocamento físico, com as malas sendo carregadas e, principalmente, um "deslocamento de olhar" no sentido de inovação, de alternativas, de construção de projetos da arte pela arte. O Objeto pode ser um dispositivo, um agente para as aulas de arte e de outras áreas do conhecimento, onde o professor poderá escolher seu roteiro, paradas e possibilidades, também inovadoras.



Figura 3: Objeto de Aprendizagem Malasartes. 2012/13. Fonte: própria.

As malas estão cobertas com tecido amarelo e com aplicações das três imagens das pranchas que foram articuladas, figura 3.

Na mala média, figura 4, têm-se bolsos com CDs com músicas, DVDs com referenciais e

materiais de artistas envolvidos nos projetos. Colocou-se um DVD também com sugestões de atividades, seqüências didáticas ou projetos a serem realizados com as pranchas.



Figura 4: Detalhe do Objeto Malasartes – Mala Média. 2012/13. Fonte: própria.

Na mala grande, figura 5, os bolsos grandes estão com textos, poemas, coletas significativas e pesquisas dos alunos e professores e textos de apoio. Em outro bolso também foi colocado um espelho. Ainda tem uma pasta com as pranchas além de blocos de folhas A3, folhas A4 e papéis diversos.



Figura 5: Detalhe do Objeto Malasartes – Mala Grande. 2012/13. Fonte: própria.

Com ideia de viagem, nessa trama propositora de Malasartes, dentro da mala grande figura 5,

tem ainda dois cadernos anotações em “diário de bordo”. Materiais que fazem parte do atelier tradicional e outros como anilinas e corantes, lápis de cor e lápis 6B. Também os pincéis, panos, fita crepe, pregadores de roupa e fios para pendurar imagens e produções dos alunos.



Figura 6: Detalhe do Objeto Malasartes – Mala Grande. 2012/13. Fonte própria.



Figura 7: Detalhe do Objeto Malasartes – Mala Pequena. 2012/13. Fonte própria.

Por fim, na mala pequena, Figura 7 estão os CDs e DVDs virgens, máquina fotográfica, cabos, adaptadores e memórias, pen drive e um aparelho de DVD móvel, pois este objeto insere-se na atualidade e esta é a era tecnológica.

Conclusão

Tem-se então “Malasartes”, que é um objeto de aprendizagem que está sendo apresentado neste texto como uma proposta de viagem. Pois é um objeto de aprendizagem andante, dinâmico e flexível, em que a intenção de uso por outros professores de outras áreas de conhecimentos pode ser agregada, transformando as malas fisicamente com materiais e propostas pertinentes às individualidades de seus próprios projetos.

Sinta-se neste texto convidado para uma expedição com Malasartes, e, nas palavras de Martins, (2006), sinta-se “zarpando”, buscando outros percursos, pois como viajantes juntamente com os alunos pode-se “enveredar” por outros saberes que podem estar próximos, mas ainda desconhecidos.

Para finalizar é importante salientar que a descoberta das possibilidades do objeto de aprendizagem na forma física e virtual desencadeou inúmeros desafios. A reflexão constante

sobre a prática e o vislumbre de viabilizar aulas fascinantes num contexto escolar sem ambiente físico para as aulas tornou ainda mais instigante esta trajetória. Esta proposta de deslocamento deve alastrar-se em minhas concepções da educação em arte e gerar também com os alunos condições de aprendizagem com novos significados. O fato de ser realmente um convite para uma expedição faz-me novamente voltar-me sobre minha própria prática. E agora, mais uma vez questiono: O que levar? Que bagagem? E os alunos? Prepare-se.

R E F E R Ê N C I A S

Barbosa, A. M. (Org.). (2006). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez. Dicionário Informal. (2013). Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/ateli%C3%AA> Acesso em: 04. fev. 2013.

Larrosa, J. (2004). *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.

Larrosa, J. (2001). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Conferência proferida no I Seminário de Educação em Campinas. Leituras SME nº. 4 julho, p. 5.

Martins, M. C. (2006). *Mediação: provocações estéticas*. Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo. V 1, n. 1.

Saramago, J. (1999). *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras.

Vinhas, N. (2012/13). *Fotografias do Objeto de Aprendizagem*. Figuras 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

Zig/Zag, *Arte/Educação e mediação*. (2006). Anais. In: Seminário nacional de arte educação, 20. Montenegro: FUNDARTE, 2006.

R E F E R Ê N C I A PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

Vinhas, N. (2014). Objeto Malasartes e a mudança de foco no perfil de professor de Artes Visuais. *Imaginar*, 58, 42-47.

“EN BUSCA DE IDENTIDADES”. UNA ACCIÓN COLABORATIVA A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA

Ana Marqués Ibáñez

Profesora de educación artística del departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna
amarquez@ull.edu.es

Noemí Peña Sánchez

Profesora de educación artística del departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid
noemi.pena@mpc.uva.es

R E S U M O

Con motivo del 25.º encuentro nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV), celebrado en Oporto el día 18 de mayo de 2013, desarrollamos un taller de fotografía en el marco del programa. La propuesta consistió en compartir una experiencia artística y educativa que permitiera encontrar en la fotografía no sólo una forma de potenciar la mirada sino de crear imágenes que generaran espacios de diálogo y reflexión.

El concepto de identidad es el eje en donde nos situamos para definir nuestro perfil desde la A/r/tografía y diseñar esta propuesta colaborativa a través de la fotografía. Abordar este concepto identitario revela la importancia de los entornos de los que formamos parte que van modelando y nos van definiendo dentro de nuestra cultura.

En el espacio del taller desarrollamos diferentes acciones fotográficas que iban desde la lectura a la creación visual. La identidad fue protagonista tanto para construir retratos de los participantes como para revelar nuestros pensamientos sobre la figura del educador. Las fotografías reflejaban ideas compartidas con las que nos identificábamos. Entre todos tejimos una red de relaciones que creaban una identidad compartida, la del educador, artista e investigador.

P A L A V R A S - C H A V E

A/r/tografía; cultura visual; identidad; acción colaborativa; fotografía.

1. Marco teórico

1.1. La A/r/tografía como contexto de creación

El enfoque metodológico de la A/r/tografía es coherente con la propuesta ya que sitúa al arte como una experiencia para investigar los conceptos de identidad y contexto. Es una metodología innovadora de investigación en arte y educación creada por Rita Irwin, de la Universidad British Columbia (Vancouver, Canadá), basada en prácticas destinadas a adquirir habilidades en los proyectos de investigación a través del arte y la escritura.

El a/r/tografer aglutina en una sola figura la identidad del artista, investigador y educador (a/r/t), que se implica en una comunidad de aprendizaje para explorar y crear interconexiones entre arte y educación. Acciones como investigar, representar, interpretar y comprender, están interrelacionadas y se producen a veces simultáneamente en el tiempo y el espacio.

Esta experiencia se fundamenta con obras artísticas que redefinen el concepto de artista y ofrecen una mirada alternativa en la creación de la obra. Artistas como Rene Dijkstra, Shirin Neshat, Helena Almeida y Cindy Sherman son creadoras que abordan el concepto de identidad desde diferentes perspectivas, ofreciendo lecturas que enriquecen nuestra visión sobre la misma.

En exposiciones de museos podemos encontrar un eje temático que sirva para conectar artistas que ofrecen puntos de vista diferentes sobre el tema identitario.

1.2. Antecedentes. La identidad en la obra fotográfica

Diversas exposiciones han analizado los procesos de la construcción de la identidad en la fotografía artística contemporánea. Una de ellas se realizó en el 2012 en la National Gallery of Art de Washington, la muestra tenía como título: The Serial Portrait. Photography and Identity in the Last One Hundred Years, otra de interés es la celebrada en el Haggerty Museum of Art en el Marquette University en Milwaukee en 2011 titulada: The Truth is Not in the Mirror. Photography and a Constructed Identity.

Analizamos cada una de ellas de una temática similar pero con enfoques distintos y que consideramos apropiadas como introducción al taller.

El Retrato seriado. Fotografía e identidad en los últimos 100 años // The Serial Portrait. Photography and Identity in the Last One Hundred Years. La exposición está formada por retratos seriados, procedentes de la colección de la Galería Nacional de Arte de Washington, en la que veinte artistas han fotografiado sobre la misma temática. Se analiza una selección de obras de cuatro de estos creadores. Algunos fotógrafos de la muestra han creado autorretratos seriados que investigan la maleabilidad de

la identidad personal. Fotografiándose ellos mismos como sombras, desenfocos o reflejos parciales. Lee Friedlander y Francesca Woodman han realizado imágenes que expresan inestabilidad en la autorepresentación. Ann Hamilton ha experimentado con nuevos materiales para transformarse a sí misma en una serie de objetos híbridos. Nikki S. Lee explica lo que denomina "identidad mutable", la artista se disfraza con grupos étnicos y sociales diferentes.

LEE FRIEDLANDER

Lee Friedlander, este artista en los años sesenta hizo imágenes del "Paisaje social americano y sus condiciones". Otros fotógrafos de Nueva York, como Diane Arbus y Garry Winogrand, exploraron las contradicciones de la vida moderna y de la belleza caótica. Es el único miembro del grupo que volvió repetidamente al autorretrato para entender el mundo que le rodea. Sus autorretratos son rompecabezas visuales que exploran el lugar de uno mismo en el caos de la vida urbana contemporánea.

FRANCESCA WOODMAN

Francesca Woodman estudió en la Rhode Island School of Design. La artista muestra su cuerpo para explorar temas en la identidad femenina como: sexualidad, mitología y la relación del cuerpo con su entorno. Sus fotografías transmiten la agitación psíquica en imágenes de serenidad y belleza etérea. Aunque Woodman muestra su figura de manera más amplia y directa en su trabajo anterior, evoluciona ocultando su rostro y deja fragmentos parciales e irreconocibles. Es un rasgo de su obra en el que se prefiere la sugerencia, transmitiendo un mundo interior complejo.

ANN HAMILTON

Ann Hamilton es una artista conocida por sus instalaciones y videos; en 1984 hizo las primeras fotografías del cuerpo, en las que su rostro no suele ser visible, con objetos de una instalación que había presentado cuando era estudiante en Yale. Imágenes posteriores de la serie se basaron en las performances e instalaciones, documentando los objetos y las acciones realizadas, los resultados son ingeniosos, sorprendentes e inquietantes.

En la serie de objetos del cuerpo #13, paillo, traje, silla (figura 1), miles de paillos transforman la ropa de Hamilton, en un puerco espín que se oculta. La silla se transforma en un instrumento de tortura, la imagen desencadena emociones viscerales, alienación, hostilidad y miedo, aunque con una dosis de humor absurdo.



Figura 1: Ann Hamilton. *Body object series # 13*, 1984.
© Ann Hamilton Studio, Ohio, 2013. Cortesía de la artista.

IKKI S. LEE

Nikki S. Lee procedente de Corea del sur, inició sus estudios en Yale y realizó una interesante serie de proyectos en 1997, en los que se transforma en un miembro de una subcultura particular o grupo étnico y documenta sus experiencias con fotografías. Este cambio va desde las figuras de personajes tan variados como: punk, yuppie, joven hispana, bailarina, lesbiana o un turista. Una amplia gama de posibles identidades que cuestionan la estabilidad de cualquier identidad, aparentemente inalterables como raza y grupo étnico. La verdad no se encuentra en el espejo. Fotografía e identidad construida //The Truth is Not in the Mirror. Photography and a Constructed Identity. La temática de la exposición se define como: "el retrato fotográfico actual es un gran artificio cuya intención es relatar sobre el estado del individuo, la comunidad en la sociedad contemporánea y desafiar o engañar al espectador". Se trata de reflexionar sobre cuestiones de identidad, autenticidad y permanencia para que el espectador imagine y reconstruya realidades.

La selección de imágenes para la exposición tiene como intención presentar diversas perspectivas artísticas. Desde la ruptura del espacio cubista, como en la obra de David Hockney, a igualar el plano de la imagen a través de la fusión del primer plano y del fondo de las imágenes en Lee Friedlander; o en las fotografías de Graham Miller que relatan una historia. Phillip Lorca di Corcia muestra ficciones con participantes inconscientes en su intervención, Thomas Ruff revela la nada y el todo y por último La Toya Ruby Frazier desarrolla una historia lógica en la exploración de estados de ánimo e interrupciones sobre la condición humana. La diversidad colectiva del lenguaje visual de estos fotógrafos ofrece un reclamo persuasivo en la narrativa contemporánea.

VALÉRIE BELIN

En cada una de sus series fotográficas, trata lo icónico y banal, sin hacer ninguna distinción entre lo animado y lo inerte, con gran capacidad de combinar imagen, realidad e ilusión, convirtiendo las representaciones en intrigantes. Después de fotografiar maniqués, comenzó a trabajar posando con mujeres reales con características impecables bajo el disfraz de maniqués sin vida. Desde 2005 las impresiones a gran escala y en color con modelos de presencia monumental, como tótems o estereotipos hiper-reales. Las fotografías son tratadas como objetos, a veces como pintura y en otros casos, son interpretadas como pintura de una fotografía. Una ambigüedad inquietante proviene de la falta de información sobre la temática al titular las obras como "sin título", para evitar la definición de la imagen y su narrativa. Cuando el título es

un número, como en *Untitled # 06070305* (ver figura 2), el artista sugiere lo que realmente tenemos ante nuestros ojos.



Figura 2: Valerie Belin. *Untitled # 06070305*, 2006. © Valerie Belin, Paris, 2013. Cortesía de la artista.

KELLI CONNELL

Desempeña múltiples roles en sus fotografías como: actriz, doble y productora de cada imagen. Partiendo de la experiencia personal así como de sus vivencias como testigo directo;

fabrica narrativas visuales que describe como “realidades construidas”. El resultado es exponer la dualidad; masculino y femenino, exterior e interior, a través de lo estático y la evolución.

JASON FLORIO

Realizó viajes a un bosque sagrado llamado Makasutu, en la región del Kombo Central en el oeste de la República de Gambia para hacer retratos de mediano y gran formato en blanco y negro de las personas que viven allí. Para estas fotografías, como podemos ver de ejemplo en la figura 3, el artista utiliza una pantalla translúcida como telón de fondo, invita a sus retratados a pararse o sentarse para su retrato con lo que ellos quieran traer consigo. Sentados en atuendo ceremonial, o sosteniendo la cabeza de una vaca antes de una celebración.



Figura 3: Jason Florio, 1965. Modou Bah, Gambian village chief. © Jason Florio, New York, 2013. Cortesía del artista.

MICKALENE THOMAS

Las representaciones de Mickalene Thomas sobre jóvenes afroamericanas exploran las nociones más conocidas de la identidad de las mujeres negras, idealiza las ideas de feminidad y poder. Sus fotografías irradian sexualidad y lujo con estética y decorados kitsch. Inspirado en la historia del arte del siglo XIX, en figuras como Édouard Manet, Henri Matisse y Romare Bearden. Presenta un nuevo concepto de belleza desde una perspectiva contemporánea

1.3. Aprendizaje colaborativo y fotografía

Otro de los aspectos que se abordaron en este taller es la enseñanza a través de la fotografía; las propuestas no pretenden centrarse únicamente en el manejo de la cámara fotográfica como herramienta visual, sino en conocer desde la fotografía una excelente forma para construir imágenes que generan relatos a partir del soporte fotográfico.

En este sentido, es imprescindible hablar de Wendy Ewald, quien ha desarrollado durante más de cuarenta años proyectos fotográficos con diversos colectivos con la intención de enseñar fotografía para que las personas sean capaces de contar sus propias historias a través de imágenes. Ewald es artista, educadora, antropóloga y su identidad es la combinación de ellas, en una identidad compartida.

A finales de los años setenta, Ewald definió las bases de un arte colaborativo pionero vinculado con sus primeras experiencias en la reserva indígena de Canadá y en las escuelas elementales de Kentucky.

De la mirada documental del fotógrafo a la mirada fotográfica de los habitantes de una comunidad. Este primer paso, descubrió las reveladoras imágenes tomadas por los niños indígenas de la comunidad Naskapi. A partir de aquel momento, cada uno de sus proyectos fotográficos no sólo implicaba enseñar fotografía sino también adecuar las propuestas a las características y costumbres de cada una de las culturas.

En su obra *I wanna take me a picture* (2001), Ewald desarrolla un manual sobre cómo enseñar fotografía aportando no sólo estrategias y recursos, sino una estructura metodológica con aplicación en contextos educativos formales e informales.

En los últimos años, se han incrementado las propuestas de aprendizaje colaborativo y sus ventajas son evidentes por el fomento de las habilidades sociales: capacidad de escucha, aceptación de puntos de vista diferentes, flexibilidad, etc. Estos temas han sido estudiados por Johnson en su obra *Los nuevos círculos del aprendizaje* (1999). Estos métodos de aprendizaje describen los procesos a nivel cognitivo de los sujetos y se han desarrollado teorías como las de Lev Vygotsky, David Perkins, Howard Gardner, Jerome Bruner, Elliot Eisner y Roy Pea.

Vygotsky propone la Zona de Desarrollo Próximo como el "espacio" cognitivo en el que el individuo realiza tareas en grupo. Se debería ampliar esa zona para que se transforme en Zona de Desarrollo Real, con actividades a realizar de forma individual y otras más complejas en grupo. David Perkins usa el término Inteligencia Distribuida para incluir los recursos cognitivos del ser humano, aprendiendo a utilizar las posibilidades del entorno para estimular el aprendizaje. Roy Pea se refiere a Cognición Distribuida como los conocimientos que poseen varias personas y que al compartirlos pasan a ser del grupo. Howard Gardner autor de la Teoría de las inteligencias múltiples propone que existen multitud de formas de acceder al conocimiento, con diferencias específicas en cada persona. Bruner en su obra *La Educación Puerta de la Cultura* (2013) fundamenta el aprendizaje y la identidad desde la cultura a la que el sujeto pertenece, por ello los proyectos colaborativos interculturales son enriquecedores. Elliot Eisner en *Curriculum y cognición* (1998) plantea como conocemos el entorno de modos diferentes, denominados formas de representación, algunos son predominantes y más adecuados para la comprensión del mismo.

2. Diseño de la propuesta fotográfica: "En busca de identidades"

Esta experiencia artística se incorpora al programa del 25.º encuentro nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV). En la Facultad de Bellas Artes de Oporto se desarrollaron diferentes ponencias y actividades, entre las que se enmarcaba nuestro taller de fotografía.

Los participantes podían ser fotógrafos, artistas visuales educadores, así como personas interesadas en participar en una experiencia colaborativa. Además se ofrecían otras posibilidades de concebir la fotografía desde la educación y creación artística. Los contenidos que diseñamos en la propuesta de trabajo evidencian esa búsqueda de relaciones entre la A/r/tografía como metodología de investigación basada en las artes (IBA) y el concepto identitario. Destacamos entre otros los siguientes contenidos:

- Reflexión sobre la identidad del profesor-artista-investigador.
- Métodos de investigación basados en las artes.
- Estrategias creativas para la creación de fotografías.
- Investigación de la identidad contemporánea: Estudio de creaciones fotográficas.
- Elaboración de cartografías como estrategia de representación.

2.1. Objetivos

- Mostrar las posibilidades de los procesos artísticos y las prácticas colaborativas a través de la investigación artística. Relación entre educación y arte de acción.
- Acercar a los docentes nuevos enfoques educativos en las artes visuales: la creación colaborativa a través de la fotografía y el rol que toman los profesionales de la Educación Artística al asumir la identidad de artista/investigador/educador.
- Planificar una actividad que se adapte a la realidad educativa, el contexto, los intereses y necesidades del grupo de trabajo.
- Fomentar la adquisición de competencias a través de los recursos disponibles basados en la fotografía y las herramientas de aprendizaje.
- La fotografía como modo de crear narrativas visuales en modos diversos.

2.2. Metodología

Se ha realizado una propuesta colaborativa y abierta fomentando la actitud participativa y el trabajo cooperativo entre los participantes. Con esta metodología se ponen a prueba la actitud, capacidad de coordinación y generación de un aprendizaje colectivo.

Los principios básicos del aprendizaje colaborativo han sido elaborados siguiendo los criterios de Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E..

- Interdependencia positiva: comprende la organización y funcionamiento del grupo, interdependencia en la organización de tareas, recursos, roles y objetivos.
- Interacción: el grupo trabaja para garantizar el intercambio, la retroalimentación y los estímulos creativos.
- Contribución individual: Cada participante debe asumir su tarea y tener los espacios asignados para compartirla con los demás y recibir las aportaciones.
- Habilidades personales y de grupo: El conjunto debe permitir el crecimiento y la adquisición de habilidades como la escucha, participación, coordinación, seguimiento y evaluación de actividades. Se requiere responsabilidad individual y colectiva.

En los proyectos colaborativos se desarrolla el modelo básico de competencias, se estimula la interrelación, selección y análisis de la información.

En el proceso se presentan soluciones y en la evaluación se analizan los resultados. Para la mejora de las competencias es preciso crear una cultura de aprendizaje no solo como consumidores, sino como

productores. Se debe construir el espacio que fomente el desarrollo de hipótesis, la observación y la investigación. Para la formación de investigadores los docentes deben fomentar iniciativas, estrategias y competencias.

La metodología de A/r/tografía en investigación, se utiliza una herramienta de documentación: las cartografías de creación que reflexionan sobre el proceso artístico. En esta propuesta fotográfica, la cartografía sirve como modelo para elaborar un mapa de identidades compartidas trazando con hilos lo que representan las relaciones entre las personas y las identidades construidas en el espacio del taller.

2.3. Desarrollo del taller fotográfico

Es una propuesta fotográfica colaborativa en la que nos situamos como espectadores, actores y creadores de imágenes. La fotografía se utiliza no sólo desde su perspectiva documental en la que se refleja en imágenes una realidad o ficción, también se pretende utilizar la imagen fotográfica para construir mensajes que puedan ir más allá del referente visual y sean objeto de reflexión para esa búsqueda de identidades. El concepto de a/r/tografer pone de manifiesto esa necesidad de mostrar una identidad múltiple que refleje aspectos que definan cada una de esas figuras con las que nos identificamos. En el taller comenzamos con una imagen que refleja el interior de una persona, el retrato de uno mismo, comentaremos lo que éstas revelan a los otros para seguir fotografiando y creando colaborativamente otras imágenes que hablen del grupo hasta llegar a construir una cartografía de identidades enlazadas.

2.3.1. Presentación del taller

Comenzamos con una presentación explicando el planteamiento del taller de fotografía, describiendo brevemente los objetivos y las acciones que se han planificado para el tiempo disponible.

2.3.2. Introducción y lectura de identidades

Introducimos el tema de nuestro taller analizando proyectos artísticos que abordan la identidad desde la creación fotográfica y valorando aquellos aspectos que resultan claves para dar sentido a la imagen. Se exponen los contenidos teóricos que fundamentan el taller, así como ejemplos de artistas contemporáneos que han trabajado con esta metodología.

La búsqueda de referencias enriquece nuestra mirada para generar ideas y sirve como punto de partida para iniciar un diálogo con los participantes; se realizan lecturas e interpretaciones que facilitan la transmisión de mensajes invisibles que subyacen al soporte fotográfico. Hemos tratado en el grupo de dar respuestas a preguntas como: ¿Qué nos transmiten las imágenes? ¿Quiénes son fotografiados? ¿Qué elementos de la imagen contribuyen a dar significación? ¿Cómo se relaciona el artista con el sujeto fotografiado? ¿Qué revela la imagen sobre el concepto de identidad?

2.3.3. El autorretrato: nuestra primera identidad

Una vez introducido el tema, comenzamos con la primera fotografía: el autorretrato. Propusimos a cada uno de los participantes que escribieran palabras claves y una breve descripción sobre aquellos rasgos que definían su identidad.

Una vez escritos, los compartieron e intercambiaron en parejas, de modo que el otro participante fuera quien asumiera el papel de fotografiar ese autorretrato. Del texto surgieron ideas para las imágenes que convirtieron finalmente la fotografía en autorretrato compartido. Se utilizaron los espacios exteriores de la facultad para buscar entornos y motivos que inspiraran los autorretratos. Algunas de las fotografías junto a las palabras escritas por el autorretratado pueden verse en las figuras 4, 5 y 6.



Figura 4: Pires, P. (2013). Notas del autorretrato de Clarita e imagen *Múltiplos do Eu*. [Nota adhesiva y fotografía digital].



Figura 5: Pires, C. (2013). Notas del autorretrato de Paula e imagen *Autorretrato de Paula Só-cíavel*. [Nota adhesiva y fotografía digital].

En el proceso se ofrecían recursos para representar visualmente sus ideas e insistiendo en relacionar ese retrato con el fondo, para que aportara significado a la imagen. Establecimos una condición para ese autorretrato compartido. Evitar fotografiar el rostro, aunque sí podían mostrar otras partes del cuerpo que simbolizaran sus ideas. Queríamos hacerles conscientes de la relación entre los elementos fotografiados. Una vez tomadas las fotografías, se dejó un tiempo para que cada uno observara y pensara lo que la imagen transmitía escribiendo los aspectos identitarios que habían querido representar.

2.3.4. En busca de identidades compartidas

El objetivo principal era crear una identidad compartida a través de la fotografía que simbólicamente representara nuestro papel como educadoras. Planteamos para la siguiente práctica un nuevo interrogante ¿Cómo definirías



Figura 6: Abrantes, M. A. (2013). Notas del autorretrato de Eva María e imagen *Simplesmente mulher*. [Nota adhesiva y fotografía digital].

el papel de un profesor o profesora de educación artística? ¿Qué rasgos lo caracterizan y cómo lo representaríamos visualmente?

Realizamos grupos de tres personas para que compartieran sus puntos de vista y fueran anotando palabras o ideas que describieran esa visión entre los participantes y como podrían representarlo fotográficamente. Las palabras escritas nos pueden dar una pauta sobre la afinidad con otras personas, sus ideas y pensamientos. La selección de aquellas palabras más representativas era clave para ir configurando una identidad compartida que los represente. Las palabras nos llevan a las ideas y éstas a posibles formas de representación que lo visualicen, los símbolos y las metáforas pueden ayudar a representarlo en imágenes. Sugerimos la utilización de nuestro cuerpo y del lenguaje gestual para transmitir emociones y sensaciones así como la utilización de objetos inanimados a los que asociamos un simbolismo. Es importante la participación activa de cada uno de los miembros del grupo implicándose en la idea, el diseño y el proceso de creación fotográfica en la que cada uno tenga su cometido dentro del grupo. La sesión pretendía involucrar a todos los participantes para que compartiesen sus pensamientos y se implicasen en esa creación colaborativa. Una vez realizadas las fotografías, cada grupo elaboraba un texto describiendo las intenciones de cada una de ellas. Finalmente compartimos las imágenes para que cada grupo describiera la idea que transmitían, la mayor parte necesitaba dar respuesta a través de una serie de imágenes. Las figuras 7 y 8 nos muestran algunos ejemplos de las fotografías realizadas en busca de la identidad compartida.



Figura 7: Rodrigues, S., Pires, P. y Ferreira, S. (2013). Caminos diferentes. [Fotografía digital].

¹ La información relativa a la obra de artistas se ha realizado sobre los contenidos del catálogo de la exposición The Serial Portrait. Photography and Identity in the Last One Hundred Years. (2012). Páginas: 3, 7 – 10.

² Los contenidos sobre los artistas se han extraído del catálogo de la muestra The Truth is not in the Mirror Photography and a Constructed Identity. (2011). Páginas: 5, 10, 13, 17, 30.



Figura 8: Silva, E. M., Pires, C. y Abrantes, M. A. (2013). Um olhar. [Fotografía digital].

2.3.5. Tejiendo una cartografía de identidades

La sesión final proponía cerrar el taller con un juego que pusiera de manifiesto las identidades creadas y compartidas. Nos situamos en un círculo para compartir con el grupo, las ideas que destacaríamos sobre la figura del profesor o profesora de educación artística, tejiendo entre todas una red.

El ovillo ofrece puntos de conexión que enriquecen nuestra propia identidad al relacionarnos con otras personas tejemos un espacio y construimos una nueva red (ver figura 9). La imagen final se convertía en una cartografía abierta que encuentra puntos de conexión con esas identidades compartidas en el espacio del taller.



Figura 9: Marqués, A. y Peña, N. (2013). Tejiendo una identidad compartida. [Fotografía digital].

3. Conclusiones

Analizar las imágenes ha sido el punto de partida interesante para comenzar a hablar de identidad y fotografía. Entre las fotografías que se mostraron destacamos las de Francesca Woodman y la gran variedad de lecturas que sugirieron a los participantes. Sus voces iban dando forma no sólo a aspectos conceptuales de la imagen, sino a aspectos concretos de la fotografía que ayudaban a favorecer su significación.

Partiendo del autorretrato como primera creación nos encontramos con fotografías que tratan de autorretratar a una compañera a través de una mirada ajena. Estas imágenes nos llevan primero a pensar ideas y después a crear las fotografías. Se convierte así en un autorretrato también de nosotros mismos porque en las imágenes van implícitas nuestras miradas y formas de aproximarnos a lo que nos rodea.

Se fomenta la competencia visual artística y lingüística para generar proyectos completos en su diseño y planteamiento.

La participación en este encuentro de Rita Irwin, nos ofreció una excelente oportunidad para describir la A/r/tografía con un enfoque desde la investigación basada en las artes.

Entendemos que la posición del educador debe contemplar también un cambio de actitud y de interrelación con los estudiantes. De este modo, hemos tratado de generar un ambiente cordial, abierto promoviendo el diálogo entre los participantes del taller, que ha facilitado la creación artística.

R E F E R E N C I A S

Eisner, E. (1998). *Curriculum y cognición*. Madrid; Buenos Aires: Amorrortu.

Ewald, W. (2000). *Secret games: Collaborative works with children 1969-1999*. Zurich; Berlin; New York: Scalo.

Ewald, W. & Ligtfoot, A. (2001). *I wanna take me a picture: Teaching photography and writing to children*. Boston: Beacon Press.

Gurshtein, K. (2012). *The Serial Portrait. Photography and Identity in the Last One Hundred Years*. Washington, DC: Publishing office: National Gallery of Art.

Jelim, E., da Silva, L. & Giordano M. (2011). *Fotografía e Identidad*. Montevideo: Trilce.

Johnson, D. & Johnson, R. (2004). *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. California: Corwin.

Johnson, D., Johnson, R., Y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

Roodenburg, L. (1997). *PhotoWork (s) in progress/ Constructing identity*. Rotterdam: Foto Instituut: Mondriaan Foundation Amsterdam.

Springgay, S., Irwin, R.L., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

W.A.A. (2011). *The Truth is not in the Mirror Photography and a Constructed Identity*. Milwaukee: Haggerty Museum of Art at Marquette University.

W.A.A. (1999). *Capa: cara a cara*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

R E F E R E N C I A S PARA CITA DEL TRABAJO

Ibáñez, A. M. & Sánchez, N. P. (2014). "En busca de identidades". Una acción colaborativa a través de la fotografía, *Imaginar*, 58, 48-56.

Cristina Peixoto
Professora Associada do Laboratório de Estudo da Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Rio de Janeiro – Brasil. Pesquisadora da Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, na área de pesquisa “Arte e Educação e Formação de Professores”
cristina.peixoto10@gmail.com

Sara Bahia
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa – Portugal. Investigadora do Instituto da Educação da mesma universidade nos domínios da criatividade, educação artística e inclusão. Tem desenvolvido vários programas de promoção da criatividade e de competências sócio-emocionais em diferentes contextos de educação formal e não formal
sarabahias@gmail.com

As questões teóricas sustentadas neste artigo são fruto dos estudos realizados pela autora Cristina Peixoto, no seu Estágio de Pós-Doutoramento, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi realizado na Universidade de Lisboa, sob orientação da Profa Doutora Sara Bahia, no período de Novembro de 2012 a Maio de 2013.

IMAGINAÇÃO: LUGAR DA ARTE, ESTÉTICA E CRIAÇÃO

R E S U M O
O presente trabalho visa mostrar como a imaginação pode ser um veículo para transver práticas pedagógicas inovadoras. Partindo das especificidade da educação artística, discute-se o papel da imaginação na teoria de Vygotsky, que aponta a importância da imaginação enquanto uma atividade mental do ser humano de profundo valor para a sua formação. Debate-se a relação da imaginação com a estética e a criação através de perspectivas teóricas sustentadas por Ostrower, Best e Eisner. Com base nesse referencial teórico apresenta-se um exemplo de uma prática pedagógica que facilitou a expressão pessoal de um grupo de jovens estudantes, na faixa etária de 14 a 20 anos, de um curso de Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, a metodologia eleita foi a abordagem qualitativa de pesquisa, que buscou priorizar os aspectos dinâmicos/complexos/subjetivos da natureza humana. Procurou-se, durante a investigação, facilitar o espaço de escuta atenta dos sujeitos participantes. Os resultados da investigação apontaram em direção a uma formação mais inteira dos futuros professores quando tiveram a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem expressiva.

P A L A V R A S - C H A V E
Imaginação; educação artística; formação de professores; atividade expressiva.

Introdução

Quem trabalha no domínio da educação artística compreende bem o potencial desta forma de educação. Na acepção de Eisner (2008), uma educação fundamentada no conhecimento artístico contribui para um enriquecimento dos meios e dos fins a que a educação se propõe, na medida em que a as artes evocam uma enorme diversidade de formas de pensar e de sentir.

As artes são uma ferramenta estruturante do pensamento (e.g. Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, 2007). A educação artística assenta em imagens visuais, auditivas, tácteis e quinestésicas, que segundo Moss, Hay, Deppeler, Astley & Pattison (2007) são facilitadoras da descoberta da informação, da apropriação individual do conhecimento e da interiorização de conceitos. Neste sentido, a experiência artística pode ser um processo de construção de significados (Vygotsky, 1978). Mais concretamente, as artes plásticas permitem uma vinculação profunda com o mundo e novas formas de olhar e de sentir (Cooper & Jackson, 2011).

I. Preparando a paleta: apontamentos sobre imaginação

A arte não tem pensa: o olho vê,

A lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo. (Barros, 1995, p. 2)

As sensíveis palavras de Manoel de Barros, poeta brasileiro sul mato-grossense é um convite para refletirmos sobre a importância da imaginação na formação humana. Sua poesia nos leva a pensar a respeito da capacidade de transgressão que a arte exige que vai além dos seus limites racionais. Nossas primeiras inquietações se dirigem a questões que envolvem imaginação, criatividade, sensibilidade e racionalidade.

Com esse propósito, inicialmente, traremos Vygotsky (2003) como interlocutor em nossas reflexões referentes à imaginação. O autor aponta a importância da imaginação enquanto uma atividade mental do ser humano de profundo valor.

Em uma perspectiva histórico-cultural, o autor soviético entende a imaginação em duplo aspecto: positivo e construtivo. Uma vez que o sujeito, em seu processo de construção do conhecimento, é movido por necessidades, desejos e sonhos, a imaginação se apresenta como um princípio para a criação de algo novo em sua vida social e cultural. Podemos afirmar tal aporte, quando sustenta que: A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente todo o que nos rodeia e já tem sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, a diferença do

mundo da natureza, tudo é produto da imaginação (Vygotsky, 2003, p. 10).

Nesta ótica, o autor entende que existem duas concepções distintas da imaginação, sendo uma delas considerada vulgar, compreendendo imaginação enquanto um fato irreal e outra apontando a imaginação como uma concepção científica, uma atividade criadora e construtiva do cérebro humano (Peixoto, 2008).

Para melhor compreensão do mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora com ela relacionada, convém explicar o vínculo existente entre fantasia e realidade na conduta humana. Adverte que considera errôneo o critério vulgar que traça uma fronteira impenetrável entre fantasia e realidade, sendo falso contrapô-las entre si, uma vez que entende a imaginação não um divertimento caprichoso do cérebro, mas como uma função vitalmente necessária (Vygotsky, 2003).

Assim, em todo processo de criação, o envolvimento com determinada matéria a ser transformada, através do contato com a ambiência criadora, representa uma experiência com o real, que por sua vez instiga a fruição da imaginação. O que o autor complementa:

A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que se erige o edifício da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe a imaginação. ... Quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, como as outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação (Vygotsky, 2003, pp. 17-18).

Sobre a relação da imaginação com a realidade, Vygotsky (2001, 2003), sugere quatro formas que articulam a atividade imaginadora com a realidade. A primeira forma “consiste no fato de que toda elocubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade, ou seja, extraídos da experiência anterior”. Assim, a imaginação sempre vem da experiência, constrói-se com materiais tomados do mundo real, podendo criar novos graus de combinações, mesclando elementos reais, combinando imagens da fantasia (Vygotsky, 2001, p. 17).

A segunda das formas de vinculação entre a função imaginativa e a realidade é considerada mais complexa. No primeiro caso a imaginação se apoia na fantasia, pois, se não se imaginar, por exemplo, o quadro da Revolução Francesa ou do deserto de Saara, não se poderia de forma alguma criar a imagem desses quadros, de acordo com Vygotsky (2003).

Seguindo este raciocínio, a terceira das formas é o enlace emocional que se manifesta de duas maneiras: por um lado, todo sentimento, toda emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens concordantes com ela, como se a emoção pudesse eleger impressões, ideias, imagens congruentes com o estado de ânimo que nos dominasse naquele instante.

E, por último, a quarta das formas da relação entre fantasia e realidade, consiste em que o edifício erigido pela fantasia pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem, nem semelhante a nenhum outro objeto real, como é o caso das invenções. Resultado da imaginação combinatória do homem, sendo que esta forma, não se ajusta a nenhum modelo existente na natureza.

Na concepção vygotskyana o nosso cérebro é dotado de uma atividade conservadora, chamada de memória e outra combinatória, criativa, construtiva, denominada, de imaginação. Assim, o autor sustenta que o cérebro humano não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas, e inventando o futuro (Vygotsky, 2003).

Ressalta que é a atividade criadora que permite o homem modificar o presente e se lançar para o futuro, sugerindo que:

É provável que os futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais” (Vygotsky, 2001, p. 325).

Ainda o autor propõe que pensemos que toda nova descoberta é uma imaginação cristalizada. A imaginação não é algo alheio à realidade não se encontra separado dela. Toma da imaginação os dados dos quais se utilizará, advertindo que “todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como fantasia cristalizada” (Vygotsky, 2003, p. 10).

II. Arte: a racionalidade do sentimento

Ao refletir na relação entre pensamento e imaginação, Vygotsky (2003) argumenta que toda produção artística influi em nosso mundo interior, em nossas ideias e em nossos sentimentos, uma vez que sentimento e pensamento movem a criação humana.

Nesta linha de argumentações, Ostrower (1996, 1998) e Best (1996) entendem que os sentimentos artísticos são de caráter racionalmente cognitivo, sendo que a arte envolve a compreensão e a racionalidade, abrangendo aspectos muito diversos da aprendizagem.

Neste artigo, temos a compreensão que a imaginação é filha da criatividade (Ostrower, 1998), daí a ênfase que daremos às atividades artísticas.

No contexto atual é recorrente que a arte representa apenas uma questão de sensibilidade do que de raciocínio. De acordo com Best (1999), o problema não é considerar-se que a

sensibilidade é o ponto central das artes, mas, sim, restringi-la aos sentimentos e às atitudes irracionais. O autor sustenta que a criatividade ainda é entendida como uma atividade mais de inspiração e mesmo de anarquia do que um processo cognitivo e disciplinado, cujos conteúdos são irremediavelmente subjetivos. ,

No entanto, Best (1999) argumenta que:

Uma criança aprende a reagir às artes ainda antes de poder formular qualquer princípio racional de justificação de tal reação”. Afirma que as sensibilidades emocionais são “cognitivas no seu gênero e os sentimentos emocionais não estão separados ou opostos ao conhecimento e compreensão (...) as sensibilidades artísticas estão necessariamente dependentes da compreensão das formas de arte relevantes (Best, 1999, p. 49).

Tal questão nos sugere que somente por sermos capazes de racionar é que teremos a sensibilidade artística.

O autor acrescenta que não se pode negar a espontaneidade de sensibilidade artística, “os sentimentos são sempre respostas à razão (...) estão sempre abertos à possibilidade de serem modificados () para ver e sentir um trabalho diferente” (Best, 1999, p. 26).

Nesta ótica, a imaginação não se encontra descolada de um pensar, e Ostrower (1996) esclarece, “o imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto, por meio da concretização de uma matéria” (p. 32), e, dando prosseguimento:

O pensar específico sobre um fazer concreto vai além da ideia de uma tarefa a ser executada porque exequível. Os pensamentos e as conjeturas abrangem eventuais significados. Trata-se de formas significativas em vários planos, tanto ao evidenciarem viabilidades novas da matéria em questão, quanto pelo que as viabilidades contêm de expressivo, e, ainda, porque através da matéria assim configurada o conteúdo expressivo se torna passível de comunicação (Ostrower, 1996, p. 33).

De acordo com a autora, a imaginação requer um espaço estimulador dos sentidos, provocando uma materialidade significativa, capaz de expressar-se através da forma. Neste sentido, trazemos novamente a Vygotsky (2001), que vem a sugerir:

É evidente que o efeito da arte é bem mais complexo e diverso, e seja qual for a definição que dela fizermos, nunca veremos que ela implica algo que difere da simples transmissão de sentimento... Devemos ver que a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração desses sentimentos... Pelo visto, a arte resolve e elabora aspirações extremamente complexas do organismo (Vygotsky, 2001, p. 309).

Pensando no papel da arte na educação através de vivências expressivas, Read (2001)

estudioso inglês, afirma que a percepção e a imaginação são processos mentais básicos, implícitos na arte e na educação. Por exemplo, a atividade de desenhar ou de pintar representa uma forma de atividade mental (p. 239), sendo que a arte deverá ser a base de qualquer técnica educativa, ou seja, a arte representa o melhor guia para um sistema educacional que tenha alguma preocupação com as diversidades naturais de temperamento e personalidade (p. 183).

Nesta trilha, ao recorrermos a Ostrower (1998) sobre o processo de imaginação e criação de formas/imagens. Assim, a autora e artista argumenta:

Toda a criação na arte envolve um processo de transformação, processo essencialmente dinâmico, flexível e não-linear. Nunca um somatório. Para dar um exemplo concreto: ao iniciar a composição de uma imagem, o artista introduz algum elemento básico, digamos, algumas linhas (desenho). Imediatamente tais linhas se relacionam entre si, e também com o conjunto que formam, ou seja, com o contexto constituído por elas mesmas (Ostrower, 1998, p. 55). Cabe à instituição escolar a preocupação com a formação de crianças e jovens no sentido de potencializá-los para uma atuação mais consciente, crítica e criativa na sociedade, e nesse sentido, Vygotsky (2003) sustenta que o homem haverá de conquistar seu futuro com ajuda de sua imaginação criadora.

Tendo em vista as reflexões apresentadas sobre imaginação e criatividade, apresentaremos a seguir alguns recortes de investigações que retratam atividades expressivas em arte educação comprometidas com vivências estimuladoras da imaginação, com vista a uma formação mais inteira de jovens.

III. Linhas, formas e tintas tonalizando vivências expressivas em rotas brasileiras

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Com o lápis em torno da mão imitou uma luva
E se faço chover com dois riscos tem um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cair num pedacinho azul do papel.
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.
(Toquinho e Vinícius, Aquarela, 1983).

O atual cenário educacional ainda reflete as lutas que travamos para que as atividades artísticas encontrem espaço, no mesmo nível de valorização que outras disciplinas têm no sistema educativo. Entretanto, apesar das limitações teóricas e práticas encontradas na área

de arte, experiências exitosas estão a acontecer tanto em âmbito brasileiro quanto no contexto luso.

Ao longo dos últimos anos vimos investigando, através de atividades expressivas em diferentes linguagens, a importância da criatividade e da imaginação na construção da cidadania, da solidariedade e da ampliação da consciência, notadamente de jovens em seu processo formativo.

Após as reflexões teóricas sustentadas no artigo, neste momento, nosso objetivo é relatar algumas vivências expressivas em arte, que foram capazes de produzir mais valia na formação de jovens. Daí optarmos em apresentar esta parte, não como uma tessitura de fios lineares, coloridos e soltos, sobre o relato de ambiências, mas, nos propomos a enlaçar tais fios a pontos cheios, expressos com "alma" e sensibilidade através de imagens, de histórias/narrações construídas por jovens participantes da pesquisa.

Tais jovens eram em número de vinte estudantes, na faixa etária dos 14 aos 20 anos, e cursavam o 1.º e 2.º anos do curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual "João Pessoa", em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. A pesquisa ocorreu durante o período de 2008 a 2010, e nos propomos a investigar: como as categorias auto conhecimento e imaginação poderiam ser construídas através da vivência artística em expressões plásticas, de modo a contribuir para uma formação mais inteira e cidadã de jovens?

Para tanto, elegemos a abordagem qualitativa de pesquisa, buscando priorizar os aspectos dinâmicos/complexos/subjetivos da natureza humana. Procuramos, durante a investigação, facilitar o espaço de escuta atenta dos sujeitos participantes (Lüdke & André, 1988).

No início das vivências expressivas em arte, os participantes eram convidados a "aquecimentos" corporais, através do que denominamos "roda criativa". Para Eisner (2008), a expressão artística é eminentemente corporal. De acordo com os estudos de Ostrower (1996, 1998), Vygotsky (1978, 2001, 2003), Best (1996), Read (2001), Eisner (1994, 2008, 2011), entre os autores sinalizados neste estudo, entendemos que a imaginação requer um espaço estimulador dos sentidos, sendo o corpo o primeiro referencial à criação. O entrar em contato com o seu próprio corpo se provoca que uma materialidade significativa se expresse através da forma. Nesta ótica, os participantes eram convidados a vivenciarem situações de aprendizagem em arte de forma a transformarem matérias diversas, dando-lhes formas, como no relato a seguir.

Em que pese o caráter epistemológico que se assenta na atualidade, os caminhos da

Educação Artística, como é denominada em Portugal e na Espanha, ou Arte, no âmbito dos Parâmetros Nacionais do Brasil, os quais se encontram sustentados nas diferentes ciências da Arte, da Estética e da Comunicação, decidimos em nossos percursos investigativos na área, partir de atividades expressivas relacionadas ao desenho, sem que isto nos limitasse a uma visão atrelada à paradigmas sectários e de pura livre expressão artística.

Tal opção se fundamentou na necessidade que os jovens fossem capazes, inicialmente, de entrar em contato com uma linguagem familiar, como a do desenho, em uma tentativa de exploração gráfica, para que, posteriormente, pudessem ir alargando o seu campo experimental, através de outras linguagens como a leitura de imagens, a linguagem cênica e fotográfica.

Assim, dando continuidade ao relato da experiência, com o objetivo de aprofundar a categoria imaginação e o auto conhecimento sugerimos que as educandas, de olhos fechados, traçassem linhas em uma folha de papel, sem a preocupação de dar uma forma específica. Em seguida, deveriam olhar atentamente ao traçado elaborado, e, criativamente, buscarem formas, destacando-as e dialogando com elas. Com tal objetivo, imagens nasceram, de traços que, inicialmente, pareciam nada sugerir.

Da expressão de linhas soltas, nasceu a bruxa Meméia. A imagem capturada pelo olhar sensível da jovem, a partir de dos seus rabiscos de olhos fechados, sugeriu-lhe a seguinte escrita:

A bruxa Meméia gostava de apavorar os corações apaixonados, com os seus feitiços em forma de raios que ficavam na montanha perto do mar, ao ver o pôr do sol. Eu acho que existe um pontinho de bruxinha dentro de mim, pois tenho pequenos sinais de clarividência no decorrer dos meus dias. Ex: sonhar com a morte do meu pai e no dia seguinte acontecer a infelicidade. (Jovem 1, 2008)

A escrita criativa da jovem nos revela o que Eisner (2011) sensivelmente sugere: "A educação é o processo de aprender a inventarmos a nós mesmos" (Eisner, 2011, p. 17).

Recorremos a Ostrower (1996) quando sustenta que os processos de criação:

Representam na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas e que novamente são transferidas para si (Ostrower, 1996, p. 53).

Perceber formas em linhas desenhadas tinha como objetivo aprender a ver as qualidades visuais e expressivas das imagens construídas, buscando dar-lhes um significado ou não, que,

por sua vez, parte de conhecimentos já adquiridos, de sentimentos vividos ou desejados, de sensações experienciadas e de intuições vindas do inconsciente.

Vale lembrar, ainda de acordo com Ostrower (1996) que a percepção "envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Assim, no que se percebe, se interpreta; no que se apreende, se compreende" (Ostrower, 1996, p. 56).

Assim, recorrendo a autora citada, a aluna a partir da percepção da imagem construída, foi capaz de interpretar o apreendido, gerando uma compreensão do seu processo de criação. Dando continuidade a investigação, a Jovem 2, em sua criação, escreveu:

Um golfinho. Asas à imaginação! Meu desenho não saiu um desenho realmente, mas, sim formas. Se nós olharmos bem, identificamos um E.T. correndo! E o de baixo é um golfinho pulando! O E.T. eu me identifico porque vários 'ficantes' meus pareciam uns marcianos! O golfinho porque eu gosto! (Jovem 2).

A jovem 3 assim se expressou:

Uma viagem. Este helicóptero faz parte dos meus sonhos de viajar um dia para outro país. Pretendo ir para os E.U.A ou para a França, fazer alguns cursos de aperfeiçoamento (Jovem 3).

Na tentativa de unir e dar sentido as linhas curvas, vale ressaltar, conforme as reflexões de Eisner (1994, 2011), que a criação de um desenho consiste em organizar formas com o objetivo de conseguir certa totalidade coesiva e, para tanto, "é necessário prestar atenção nas relações que se estabelecem entre cada uma das formas isoladas" (Eisner, 1994, p. 93). Ainda, de acordo com Langer (1957), "uma obra de arte é uma forma expressiva que percebemos através dos sentidos e da imaginação e que expressa sentimentos humanos" (Langer, 1957, p. 15).

Ao refletirmos sobre a escrita criativa da jovem 3, referindo-se aos seus sonhos, destacamos o poder que a arte poderá implicar sobre o processo de existir, como bem nos sugere Vygotsky (2001):

A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a idéia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento (Vygotsky, 2001, p. 310).

A partir da análise das imagens e dos relatos imaginativos dos educandos, capazes de revelar histórias de vida com toda a sua dialeticidade, recuperamos Ostrower (1996), ao destacar: Quando se configura algo e se o define, surgem novas alternativas. Essa visão nos permite

entender que o processo de criar incorpora um princípio dialético. É um processo contínuo que se regenera por si mesmo e onde o ampliar e o delimitar representam aspectos concomitantes, aspectos que se encontram em oposição e tensa unificação. A cada etapa, o delimitar participa do ampliar (Ostrower, 1996, p. 26).

Os participantes, inicialmente com os olhos fechados, enlaçaram-se nas linhas das imagens em construção, rompendo com o controle e a rigidez, muitas vezes, impostos pela sociedade e pela escola. Tal proposta favoreceu que dilatassem sua visão interior, criando formas oriundas dos seus inconscientes. Assim, tiveram a possibilidade de ampliar o seu processo de consciência, através do exercício de sua imaginação que, por sua vez, facilitou a criação de um espaço na construção do auto-conhecimento.

Cada imagem construída pelos participantes com sua complexidade própria, nos remonta as reflexões sugeridas pelo sociólogo francês, Morin (2000), que, ao referir à necessidade do pensamento complexo, argumenta em seus estudos sobre a importância da arte e do processo de criação:

Na elaboração de uma imagem, os acasos representam uma fonte inesgotável de sugestões, e possíveis formas... que terão que corresponder a certas expectativas latentes na pessoa – como uma espécie de chave abrindo uma determinada fechadura. Só então os acasos poderão se tornar verdadeiras opções, e o artista terá a liberdade de escolher... remetem a certas predisposições seletivas e ao leque de potencialidades existentes na pessoa (Morin, 2000, p. 67).

Tais reflexões nos relembram Vygotsky (2003) sobre a importância de se estimular as experiências dos educandos na ampliação de suas potencialidades, o que Eisner (2011) enfatiza:

A imaginação nos oferece imagens da possibilidade que constitui uma plataforma para ver o real, e ao ver o real com novos olhos, podemos criar algo que se encontra mais além dele. (Eisner, 2011, p. 20)

Vale ressaltar o foco dado à metodologia articulando reflexão, respeito as imagens produzidas, com o dizer e escrever sobre as mesmas. Assim, os participantes da investigação foram convidados a tomarem a palavra e construir uma escrita criativa sobre sua imagem.

Linhares e Trindade (2003) sublinham que há uma concepção de existência humana que conjuga a materialidade de corpos humanos à ação interventora que inclui as palavras. Somos corpos, comportamentos, palavras.

A capacidade de marcar os seus corpos/sentimentos com palavras e com memórias, pode ser

demonstrada pelos escritos das vivências através do que as imagens os suscitam.

Desse modo, através do recorte apresentado nos relatos verificamos que os jovens foram capazes de ampliar e qualificar as linguagens plástica e poética – as quais, ao serem entrelaçadas, possibilitaram que cada um vivenciasse, esteticamente, seu processo de estar no mundo, refletindo seus sonhos, seus desejos de formação, suas questões pessoais e escolares, gerando, notadamente, um processo de auto conhecimento. Sobre tal aporte, Souza (2007) sublinha que o processo de escrita reflexiva permite que o sujeito produza um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre seu cotidiano, o que potencializa o contato com sua singularidade e a reflexão sobre sua identidade. É, pois, processo de formação e de conhecimento fundamentado nas experiências do sujeito.

Neste estudo teórico prático os jovens expressaram suas maneiras de estar no mundo de forma singular, própria, e, visceralmente, local, cabendo aos que se dedicam à formação de crianças e jovens, a sensibilidade em perceber em cada gesto, em cada traço, em cada palavra dita ou não dita, em seus escritos, as marcas e o pulsar de vidas.

E, arrematando, com o dizer de Eisner (1994):

A capacidade de ver, de conceber de forma imaginativa e de construir são capacidades que estão profundamente afetadas pelo tipo de experiência que se oferece. É precisamente na facilitação de condições contextuais – através do currículo e do ensino – onde o professor tem uma importante entrada para fazer a educação em arte. (Eisner, 1994, p. 89)

R E F E R Ê N C I A S

- Barros, M. (1995). *Livro das ignoranças*. São Paulo: Record.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento: o papel das artes na educação*. (col. Perspectivas actuais). Porto: Asa.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental do Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, DF: MEC, SEF.
- Cooper, E. & Jackson, Y. (2011). *The 'fierce urgency of now': Narrowing the race and culture gaps between students and teachers*. *Education Week*, 30 (18), 22-23.
- Eisner, E. W. (1994). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2008). *What Education Can Learn from the Arts. The Lowentfeld Lecture*. NAEA National Convention, New Orleans, Louisiana.
- Eisner, E. W. (2011). *El arte de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College.
- Langer, S. (1957). *Problems of Art: Ten Philosophical Lectures*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Linhares, C. & Trindade, M. (Org). (2003). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. & André, M. (1988). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Papyrus.
- Morin, E. (2000). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Moss, J., Hay, T., Deppeler, J., Astley, L. & Pattison, K. (2007). *Student researchers in the middle: using visual images to make sense of inclusive education*. *Journal of Research in Special Education Needs*, 7 (1). 46-54.
- Ostrower, F. (1996). *Criatividade e Processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Ostrower, F. (1998). *A Sensibilidade do intelecto*. São Paulo: Campus.
- Peixoto, M. C. (2008). *Cenários de Educação através da arte: bordando linguagens criativas na formação de educadores(as)*. Niterói: Intertexto.
- Read, H. (2001). *A educação através da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, E. C. (2007). *Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida*. In: *Histórias de vida e formação de professores*. Salto para o futuro, TV Escola. Boletim 01, mar: SEED/MEC.
- Toquinho & Vinicius (1983). *Aquarela*. Rio de Janeiro: Sol Livros.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

R E F E R Ê N C I A S PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

- Peixoto, C. & Bahia, S. (2014). Imaginação: lugar da arte, estética e criação, *Imaginar*, 58, 57-63.

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Mónica Oliveira
Centro de Estudos em Desenvolvimento
Humano, Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti, Universidade Católica
Portuguesa
monica@esepf.pt

R E S U M O
A Escola, tendo por base o paradigma da sociedade contemporânea cujas transformações estruturais fazem emergir diferentes necessidades e competências aos seus atores sociais, necessita também ela de (re)definir e (re)orientar os seus métodos de ensino na área artística, os seus objetivos e as suas práticas, ampliando o conceito de arte contemporânea e as suas consequências educativas. No entanto, a arte na educação pré-escolar vive ainda hoje aprisionada por um conjunto preconceitos, num existir fechado e circular, onde as atividades educativas são ainda redutoras e fazem transparecer práticas artísticas empobrecidas que carecem de profundidade pedagógica. Assiste-se a uma contaminação generalizada e superficial das finalidades educativas, obstáculo para a construção de propostas artísticas centradas na arte atual que nos permitam romper este circuito fechado e nos ajudem a compreender melhor o tempo em que vivemos. Em bom rigor os conceitos inerentes a este trabalho – Arte contemporânea e Educação pré-escolar – são em si mesmos fundamentais para perceber o projeto de investigação que será alvo deste trabalho, no sentido de abrir novos trilhos, efetuar novas caminhadas e, conseqüentemente, implementar novas formas de agir. Este estudo pretende analisar a relevância numa articulação entre a arte e a educação, orientada para a visualidade contemporânea de acordo com a dimensão social e cultural do mundo actual.

P A L A V R A S - C H A V E
Arte contemporânea; educação artística; educador; problematização.

Introdução

Este trabalho assenta na convicção de que a educação artística desenvolve competências específicas que promovem o diálogo entre a escola e a sociedade permitindo construir a nossa identidade e colocando-nos como recetores na nossa própria cultura, contribuindo para a formação de públicos. Como afirma Hernández, "las representaciones artísticas son mediadoras de significados culturales en cada época y cultura" (1997, p. 47) e, portanto, a leitura dos seus significados conduz à construção de representações sociais e a uma maior compreensão do mundo em que vivemos, "não se trata de buscar o sentido de beleza na obra de arte, senão de conhecer o significado destas obras e conhecer a cultura da qual procedem" (Franz, 2003, p. 133). As imagens e obras de arte contemporânea são abordadas como representações sociais, situadas num espaço global, transdisciplinar, criando um tráfego multicultural. Estas dimensões favorecem a educação porque exigem dos educadores e das crianças uma tomada de consciência, impulsionando-os a construir relações entre a sua identidade e as representações sociais sobre o mundo, valorizando a cultura artística, capacitando os mais pequenos para serem os "futuros administradores no nosso património" (Sanz, 2005, p. 169).

As imagens de arte, expressadas nas múltiplas vertentes artísticas que compõem a nossa cultura visual, ocupam um espaço considerável no quotidiano do homem contemporâneo, daí que se torne necessário,

"[...] uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois, pressionados pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas. Espectadores passivos têm por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, o qual a inclui e considere como texto visual e, portanto, como linguagem significante. Somos submetidos às imagens, possuído por elas, e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão. É imperativo investir numa prática que transforme esses sujeitos em interlocutores competentes, envolvidos em intenso e consistente diálogo com o mundo, estimulados para isso por conexões e informações que circulam entre verbalidade e visualidade" (Buoro, 2002, p. 34).

Quando pensamos na arte produzida atualmente e no trabalho de artistas em particular, moldando a sua "escultura social" (Beuys) de acordo com o tempo em que vivem ansiamos por informações que nos situem num lugar confortável de onde possamos elaborar ideias e formular discursos sobre o que vemos. Nesse contexto torna-se evidente a importância de uma educação orientada para a visualidade contemporânea.

Um dos grandes problemas a resolver é a falta de diálogo entre o mundo artístico atual e a escola.

Esta preocupação por estabelecer uma ponte entre a arte e a educação não é novidade já vem desde Platão. Embora a educação artística se tenha sempre esforçado, do ponto de vista teórico, em adaptar-se à situação artística vigente, sempre evidenciou um atraso significativo face aos seus propósitos pelos entraves que vai encontrando, quer na tentativa de definição do conceito que subjaz à arte contemporânea, quer na recetividade dos seus interlocutores.

A amplitude das possibilidades apresentadas pela produção contemporânea, expandindo as fronteiras entre as diferentes vertentes artísticas, o aumento significativo do vocabulário artístico, técnico e material, bem como os temas representados, transforma a arte num campo tão amplo, indefinido e de uma mutabilidade constante, que cria resistências e relutâncias por parte dos educadores. Em geral, "respondem em choque, em reações, que vão da indignação à indiferença" (Menezes, 2007, p. 187). Para aventurar-se no desbravar da arte contemporânea é preciso que o próprio educador esteja consciente de que o que chamamos de arte contemporânea não é um único fenómeno, mas sim um conjunto de variadas manifestações em diferentes tempos e lugares do mundo, o que implica naturalmente uma falta de unicidade e de um discurso único e legitimador para a entender.

Pese embora as dificuldades referidas, o projeto que se desenvolveu pretendia, por um lado, sensibilizar os educadores para a arte contemporânea e, por outro lado, dá-la a conhecer a crianças em idade pré-escolar, desenvolvendo nelas o sentido estético, criativo e cultural, fazendo com que participassem do processo criativo e compreendessem os conceitos que estão na base da arte contemporânea. Através de um conjunto de atividades diversificadas (visita a uma exposição, diálogo com os artistas contemporâneos, oficinas) criou-se um percurso centrado em atividades perceptivas, expressivas e de criação, onde o diálogo e a exploração do aspeto lúdico e heurístico esteve sempre presente, bem como a interseção da arte com outras áreas do saber.

Este projeto centrado na construção de uma cultura visual e plástica da contemporaneidade foi, simultaneamente, um contributo para a criação e formação de públicos mais conscientes e críticos e permitiu-nos ter a convicção de que é possível uma aproximação da arte contemporânea (crítica e reflexiva) à educação pré-escolar.

A opção metodológica da problematização face à arte contemporânea, através da utilização de indutores dilemáticos, permitiu perceber situações-problema, articular a dúvida e a certeza sobre o conceito de arte contemporânea, questionando formas de ver, pensar e sentir a partir das experiências, dificuldades e até mesmo de algumas conflitualidades da sensibilidade estética partilhadas pelos educadores e pelas crianças com o objetivo de gerar diálogo e ir construindo um pensamento reflexivo, crítico e criativo no sentido de construir novas formas

de conhecimento e intervenção.

Neste artigo, mais do que descrever o que foi o projeto de investigação, pretende-se ir ao encontro dos conceitos basilares que nortearam algumas das preocupações na implementação do projeto. O tema deste estudo concentra a sua atenção em duas áreas habitualmente analisadas separadamente, a arte contemporânea e a educação artística, e estudá-las em conjunto possibilitou fazer emergir novos conhecimentos resultantes da sua intersecção e que levam a considerar a arte contemporânea como um recurso educativo fundamental na educação pré-escolar.

I. Arte e Educação: um diálogo para o estabelecimento de uma relação educativa

Arte é comunicação, é expressão da identidade dos artistas e dos indivíduos, é espelho da sociedade atual. As produções artísticas contemporâneas abrangem a percepção das relações de espaço, tempo, materiais, de temas e, por isso, interagem com o público. "La línea entre arte y la vida debe mantenerse tan fluida, y posiblemente indiferenciada, como sea posible" (Kaprow, 1965, pp. 188-992). Trabalhar com a arte contemporânea é promover um contato mais direto com o tempo e o espaço vivenciado pela pelas crianças, mais do que qualquer outro período histórico da arte. "El campo del arte en la actualidad se caracteriza por la disolución de sus límites (tanto en los medios, como en los conceptos), lo que lleva a que las manifestaciones y los objetos artísticos se muestren para ser comprendidos (en su significación), más que para ser vistos (como estímulos visuales) (Hernández, 2000, p. 43). Atualmente uma vasta gama de imagens norteia o nosso dia-a-dia. Ao mesmo tempo que aumenta a importância social e cultural da arte contemporânea, como imagem de um país em desenvolvimento, ampliam-se as propostas artísticas, cresce o número de artistas plásticos, difundem-se os espaços públicos e equipamentos culturais que acolhem a arte contemporânea. O artista, ator principal desta intervenção, molda as suas intencionalidades artísticas e adequa o seu processo criativo ao tempo em que vive como se a sua obra fosse uma "escultura social" (Beuys), e, por isso, pode funcionar como verdadeiro construtor de identidade. É produto de uma sociedade e, justamente por isso, a arte atual funciona quer como motor de arranque dessa transformação, quer como educadora, trazendo o conceito de "escultura social" de Beuys, onde não esculpimos objetos tridimensionais, mas sim a própria sociedade. Percebemos a essência do pensamento contemporâneo inerente ao processo criativo de Beuys e, simultaneamente, percebemos a arte como educadora de uma sociedade.

Estando a arte contemporânea enraizada e valorizada na sociedade atual consideramos essencial

que a educação a tenha como referência e a potencie como recurso educativo. Como afirma Hernández, as imagens fazendo parte do contexto histórico, social e cultural podem afetar as qualidades estéticas que a nossa visão favorece, pelo que urge que a mobilização da literacia visual seja contínua. As nossas concepções de gosto e o modo como construímos o mundo são significativamente afetadas pela realidade visual em que vivemos.

Neste contexto parece pertinente tentar compreender o papel da arte contemporânea no âmbito educativo pois a interpretação de imagens e obras de arte é um processo dialógico que se constrói socialmente, aprofunda vínculos e cria cumplicidades concetuais com a cultura visual.

II. Arte contemporânea na educação: realidade ou ficção?

Na sociedade atual as imagens não são neutras, elas são construídas socialmente e carregam consigo significados e mensagens tornando-se recursos visuais que implicam conteúdos que devem ser decodificados. A análise da imagem permite à criança apreender os seus enunciados, tornando-a leitora do mundo, da realidade que a cerca, "cuando se describe el arte, se está también describiendo cómo se producen significados, y cómo se conforman las subjetividades. En otras palabras se está describiendo la realidad. Enseñando una descripción de la realidad se está comprometido en construirla" (Kosuth, 1991, p. 253).

Nesse sentido, segundo Soares (2011), as crianças poderão explorar nos seus trabalhos "questões existenciais, sociais, ou as relações formais e estruturais das suas pesquisas poéticas e das suas formas de inserção, dentro ou fora do circuito artístico". "A arte contemporânea ao caracterizar-se pela abertura, multiplicidade de meios e processos e liberdade de experimentações (...), certamente promoverá interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte das crianças" (Menezes, 2005, p. 188). Proporcionar às crianças situações diversificadas na área artística "leva-as a refletir sobre a arte, sobre o mundo e a sua identidade transformando-as em fruidores reflexivos, ativos e nunca passivos. Mas para que isso aconteça torna-se necessário o exercício de interpretar, descrever, compreender, dialogar e despertar o olhar, através do conhecimento contido nas obras de arte ou na cultura visual (Hernández, 2000). Segundo Valença e Martins, devido aos recursos visuais disponíveis hoje, e pensando na, "[...] possibilidade de que uma imagem possa ser mais conveniente que um texto, é necessário saber observá-la e interpretá-la tanto quanto saber ler e interpretar um texto, porque é nessa relação que se instaura um efeito de poder, ou seja, o germe de uma compreensão ou o perigo de uma persuasão/manipulação (2007, p. 132). Essa observação centrada no olhar crítico é aquele que carrega o desejo de ver mais do que lhe é dado a ver, pode ser pensado como o contemplar, o experimentar, o interagir e o conhecer, é ao mesmo

tempo movimento interno em busca de sentido e reflexão incluindo a atenção e a sensibilidade. O olhar crítico desconfia, (re)elabora, (re)configura, move a nossa curiosidade, a nossa afetividade e algumas vezes incomoda-nos. Agnaldo Farias citado por Silvia Penharbel, afirma que o que “mais interessa na arte é exatamente o que de incerteza, de estranhamento, ela pode nos oferecer [...]” (2009, p. 3). Entrar numa filosofia de problematização, onde a incerteza é ponto de partida para questionamentos e diálogos, trás consigo grande riqueza e constante reflexão, discussão e análise sobre a arte, a história, as poéticas e a sociedade de hoje.

Em suma, a arte contemporânea deve ser entendida como recurso pedagógico já que desenvolve na criança a percepção visual, ajuda-a a estruturar o seu pensamento e o seu sentido crítico, proporciona-lhe um conjunto de experiências estéticas que lhe permitem o entendimento do mundo atual, amplia a sua linguagem expressiva que lhe permite desenvolver a sua criatividade e estimula a sua representação gráfica.

III. Arte contemporânea: Implicações na intervenção do educador

A integração da arte contemporânea na educação é uma grande oportunidade para questionamentos pertinentes, “a educación artística, presupone y propicia una concepción tanto del individuo como de la sociedad y sus mutuas interacciones” (Viadel, 2005, p. 502) mas é inegável que também exige novas abordagens e vivências por parte dos educadores. Uma nova racionalidade artística e pedagógica está a emergir, o que implica a construção de um conhecimento sempre renovado, quer na dimensão concetual, quer na dimensão da intervenção; implica também o desenvolvimento profissional dos educadores que necessitam de mobilizar novos saberes e novas competências que promovam a (re)construção profissional e que se espelhará nas suas práticas, conferindo-lhes sentido(s). Este processo de (re)construção gradual de conhecimento, de transformação das práticas e dos contextos, de emancipação profissional e de inovação pedagógica, exige um (re)aprender a olhar, alargar novos saberes, fazendo inter-relações com as práticas sociais promovendo um diálogo entre a criança e o que o que acontece na sociedade. Este processo de (re)orientação profissional implica ainda “abertura e maturidade para exercitar e conviver com a crítica e, sobretudo, com o princípio de investigação e reflexão sobre o que vemos” (Fischman, 2004, p. 121) e como o nosso olhar sobre imagens e obras de arte pode ser construído e reconstruído. O educador deve também considerar e, sobretudo, “valorizar a capacidade de relacionar objetos artísticos com a vida das pessoas com as quais a obra está em relação” (Franz, 2003, p. 132). Discutir a natureza e as relações do significado cultural ajuda a compreender obras de arte e imagens, mas também a tomar consciência e reconhecer as potencialidades e limitações

como educadores. No fundo e, como afirma Michel Fabre, educar no mundo “não pode mais ser impor um caminho, é antes dar uma bússola e mapas para que cada um invente o seu próprio caminho sem se perder nos labirintos.” (Fabre, 2011, p. 19).

Cabe ao educador traduzir saberes em situações didáticas que consigam despertar nos educandos a vontade de apreender, interpretar, elucidar e aperfeiçoar-se, ou seja, desenvolver competências para as crianças se desenvolverem “como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 1).

Esta visão de educação garante que a autonomia do educador se construa em estreita ligação com a autonomia das crianças e não à sua margem, instituindo a autonomia como interesse coletivo. “O educador já não é aquele que educa, mas, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2001, p. 68).

Para que as situações didáticas tenham êxito, o educador deve centrar a sua atenção em atividades que permitam:

- a) Desenhar, realizar e avaliar planos de intervenção, onde se desafie os limites da liberdade e criatividade, ampliando os referenciais artísticos das crianças onde se explorem novas formas de representar e ver, por referência a uma visão transformadora do conhecimento;
- b) Rendibilizar a dimensão experiencial e cognitiva da aprendizagem pela integração da diversidade de experiências estéticas;
- c) Criar condições para uma aprendizagem emancipatória, conducente à transformação do pensamento e à ação das crianças consentânea com a realidade atual, articulando uma atitude reflexiva, lúdica e heurística com vista à autonomia da criança;
- d) Promover níveis de criticidade, sobretudo através da indagação individual e em grupo, dos contextos e práticas da arte contemporânea para a reconstrução dos pensamentos subjetivos das crianças;
- e) Promover a comunicação dialógica através do cruzamento de experiências visuais e criativas, interesses, necessidades e linguagens artísticas, num processo interativo e facilitador da construção social do saber;

O grande desafio é estabelecer a comunicação e/ou a conciliação entre as intervenções artísticas contemporâneas e os educadores com vista a fazer face às exigências atuais da educação que pressupõe a formação de uma cidadania reflexiva deixando para trás uma postura neutral do cidadão.

“Cuando nuestra visión del arte es limitada, así también es nuestra visión de la sociedad. Si las preguntas no se preguntan en las escuelas de arte, lejos de la atmósfera conservadora del mercado, ¿Donde entonces? Si la responsabilidad política de una reflexión cultural no se enseña con el conocimiento de la historia de cómo los artistas han construido significado, entonces estamos condenados a estar oprimidos por nuestras tradiciones en lugar de estar informados por ellas” (Kosuth, 1991, pp. 255-256).

Este tipo de ações direcionadas tem de assumir seriedade, qualidade e eficácia na postura do educador para que se consiga estabelecer o diálogo entre a arte contemporânea e a escola, permitindo a contribuição para uma dignificação desta área e, conseqüentemente, uma revitalização social da educação artística. Como afirma Flávia Vieira, “a transformação da educação exige um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de educação que orienta a ação educativa e também na problematização dos contextos de ação-reflexão profissional.” (2009, pp. 197-217).

Considerações finais

A aproximação da arte à educação é um objetivo de crucial importância para o desenvolvimento integral do indivíduo sobretudo no que concerne ao desenvolvimento do pensamento visual imprescindível para ter uma visão consciente e crítica das contínuas mensagens visuais que recebemos e, especialmente, para a sua formação na cultura do seu tempo. A familiarização com os processos criativos que seguem os artistas, os seus métodos de indagação e criação das suas obras, os seus conteúdos e as suas motivações, podem evitar nas crianças (agora e quando adultos) um desconforto e estranheza quando se fala de arte contemporânea e levar ao seu disfrute e respeito como experiências que se caracterizam pelo seu valor social e cultural.

Neste sentido, a relação entre arte e educação constitui um importante espaço de investigação, na medida em que os valores da cultura e da experiência do homem são aí criados, processados e transformados. A inclusão da arte contemporânea na educação implica tanto uma (re)significação de conceitos bem como a adoção de uma nova postura do educador - problematizante, reflexiva, aberta, dialógica e dinâmica - orientada para a construção de uma sociedade democrática assente numa conceção do ensino como ato moral, social, político e cultural.

A escola, enquanto instituição responsável pedagogicamente pela formação integral do indivíduo, deve envidar todos os esforços para fazer com que as crianças adquiram as

competências necessárias para serem, quer produtores, quer recetores, da arte do seu tempo. Este projeto de investigação constituiu uma oportunidade de grande aprendizagem, pois permitiu, por um lado, uma melhor compreensão sobre a pertinência da arte contemporânea da educação de infância, estabelecendo um enquadramento conseqüente com a realidade educativa e, por outro lado, perceber o papel crucial que os educadores desempenham na (re) configuração desses novos contornos no processo de ensino e de aprendizagem, no desenhar de novos caminhos para a melhoria das suas práticas.

R E F E R Ê N C I A S

Barbosa, A. M. (2001). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspetiva.

Buoro, A. B. (2002). *Olhos que Pintam; a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez.

Fabre, M. (2011). *O que é problematizar? Géneses de um paradigma*. Acedido em 15 de outubro de 2012 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/510>.

Fischman, G. E. (2004). *Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional*. In: Ciavatta, M. e Alves, N. (Orgs.). (2004). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social – História, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez.

Franz, T. (2003). *Educação para uma Compreensão Crítica da Arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Freire, P. (2001). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Kaprow, A. (1965). *Environements, assemblages and happenings*. Nova Iorque: Harry n. Abrams.

Kosuth, J. (1991). *Art after philosophy and after. Collected writings, 1966-1990 (el arte a partir de la filosofía y después. Escritos completos)*. Massachusetts, Mit: Cambridge.

Menezes, M. (2007). A arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de arte. In: Ramalho, S. R. & Oliveira, S. M. (Orgs.). *Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP*. Florianópolis: UDESC.

Penharbel, S. F. & Alves C. (2009). O ensino da arte contemporânea na sala de aula: relato de uma pesquisa-ação. Acedido em 1 abril de 2013 em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

Sanz, M. (2005). Património y arte infantil in Belver, M. et al. (2005), *Arte infantil en contextos contemporâneos*. Madrid: Eneida.

Soares, A. T. (2011). *Vídeo Arte: uma abordagem da Arte Contemporânea no ensino artístico*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/6604>.

Valença, K. B. C. & Martins, R. (2007). Arte contemporânea, cultura visual e a formação do professor de arte. In: Ramalho, S. R. & Oliveira, S. M. (Orgs.). *Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP*. Florianópolis: UDESC.

Viadel, R. (Coord.). (2005). *Didática de la educación artística*. Madrid: Pearson educación, S. A.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Acedido em 1 abril de 2013 em <http://www.scielo.br>.

R E F E R Ê N C I A
PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

Oliveira, M. (2014). A dimensão educativa da arte contemporânea, *Imaginar*, 58, 64-69.

R E S U M O

O que vemos aqui apresentar e discutir são os pressupostos e o relato parcial de uma pesquisa em andamento sobre a inserção de festejos tradicionais, oriundos da chamada cultura popular, no âmbito da escola básica, com vistas a ampliar a nossa compreensão, quanto às linguagens artísticas e contribuir para a inserção do campo artístico na educação fundamental, em contraposição à visão hegemônica da cultura, veiculada em escala industrial e voltada para o entretenimento, bem como à hibridiz e fechamento em si da arte contemporânea. Esta pesquisa tem como referencial teórico, autores como: Mikhail Bakhtin, que nos ajudou a estabelecer relações importantes entre as festas tradicionais e a cultura Popular; Huizinga, que acena para a importância do espírito lúdico e estético na educação, pois seríamos, em essência, Homo Ludens; Henry Giroux, ao abordar as relações entre cultura popular, pedagogia e currículo escolar; Michael Aple, em sua perspectiva de indicação dos pontos de contato entre política cultural e educação, dentre outros. Como metodologia foi adotada uma perspectiva comparada, ao intentar apontar possíveis articulações entre as manifestações tradicionais de festejos brasileiros e festejos populares portugueses, com base numa recomendação da legislação educacional brasileira ao ensino de arte, de que seja dada uma maior atenção às expressões regionais, relacionando-as às suas bases históricas. Propõe uma estratégia de pesquisa de base etnográfica, no que se refere ao inventário de festejos tradicionais, tanto religiosos, quanto laicos, querendo sistematizar cantos, ritos e modos de expressão, em suas permanências e apropriações, guardadas e ainda praticadas, especialmente em zonas dos litorais brasileiro e português, tomando Fortaleza e a cidade do Porto, como áreas centrais de busca de acervo documental e bibliográfico para o estudo proposto. Apresentamos, como resultado parcial, o que viemos sistematizando no Brasil sobre um aprofundamento do ensino de Artes, vinculado às manifestações populares, através de evidências empíricas, tanto na prática de ensino, em quatro escolas públicas, quanto na vivência comunitária de manifestações populares tradicionais - nos pastoris, no cordel, no carnaval e a observação em Porto-Portugal de suas festas joaninas manifestações tradicionais portuguesas - evidenciando que as manifestações da cultura popular, no âmbito do ensino de Arte, na escola básica brasileira e portuguesa, têm demonstrado o enfraquecimento deste conteúdo como pertinente a este campo, aspecto que preocupa os estudiosos do tema, uma vez que a Arte é parte da produção cultural humana e como tal é situada histórica e socialmente. A pesquisa tem revelado a necessidade de aprofundamento da questão proposta, do que resultou a concepção de um projeto de estágio pós-doutoral, realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto como investigadora do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade com a colaboração do Prof. Dr. José Carlos Paiva, através com qual, pretendemos inspirar uma política curricular que abra o ambiente escolar à vivência artístico-cultural criativa e investigadora, com vistas a realizar, ao final, um apanhado de manifestações populares festivas e tradicionais, numa dada comunidade escolar localizada em cada uma das cidades alvo, que possa vir depois a ser utilizado como material didático para o ensino da Arte na Escola Básica, com vistas a mostrar a interação da escola, como instituição educativa, articulada com a vida cultural mais ampla da comunidade escolar.

A INSERÇÃO DAS FESTAS TRADICIONAIS POPULARES NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO

Edite Colares
Doutora em Educação, Professora Adjunta da
Universidade Estadual do Ceará e líder do grupo
de pesquisa: Cultura Brasileira, Educação e
Práticas Pedagógicas
editecolares@yahoo.com.br

P A L A V R A S - C H A V E

Arte, Cultura Popular, Educação Básica e Formação de Professores.

Introdução

Em nossos estudos empíricos temos constatado que as manifestações culturais tradicionais vêm se enfraquecendo, tanto no convívio social mais amplo, como no contexto escolar, uma vez que a sociedade globalizada oferece muitos outros apelos de informação e comunicação, deixando, muitas vezes, de dar atenção ao significado dos conhecimentos regionais. Assim, ao atuarmos com a cultura tradicional, desejamos explorar, como referência ao ensino de arte, no contexto escolar, as raízes culturais locais, levando ao aluno do ensino fundamental o conhecimento das matrizes interculturais da arte criada e recriada de forma comunitária. Ao buscar comparar o olhar dedicado às manifestações tradicionais portuguesas no ensino de arte dos anos iniciais da escola fundamental, pretendemos não só conhecer as convergências entre estas manifestações tradicionais (brasileira e portuguesa), como adquirir uma perspectiva mais ampla quanto a métodos e técnicas inovadores de ensino de artes.

Temos atuado na formação de professores de ensino básico, lançando mão do recurso do ensino e aprendizagem em rede, por meio do qual realizamos um trabalho sistemático de formação de professores que, ao mesmo tempo, visa preparar o professor para atuar com o conhecimento das tradições populares, e investigar as manifestações comunitárias, retroalimentando o processo de ensino e aprendizagem de arte, nos anos iniciais da Educação Básica.

Nos últimos cinco anos percorremos um caminho que foi iniciado pela criação de grupo de estudos, envolvendo alunos de Pedagogia, professores da educação fundamental e professores universitários, todos interessados em qualificar o ensino de artes. Este grupo, mais tarde, se transformou em um grupo de pesquisa, cadastrado no CNPQ, com o nome Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas, que objetiva, através da pesquisa intitulada Manifestações Artístico-Populares no Seio da Escola Básica, viabilizar uma perspectiva de Formação Continuada e uma reflexão permanente sobre o fazer docente em artes.

Objetivos

1. Aprofundar conhecimentos sobre cultura popular tradicional e suas articulações com o ensino de arte, organizando um inventário histórico e antropológico sobre as práticas culturais populares, para inseri-las como elementos constitutivos do ensino de arte na escola básica.
2. Estabelecer uma perspectiva comparada das conexões e desconexões entre festejos tradicionais portugueses e brasileiros, bem como do uso que é feito dos mesmos no âmbito do ensino escolar básico.

3. Contribuir com a construção de uma didática apropriada ao ensino-aprendizagem, de natureza ativa e investigativa, em que os próprios docentes e estudantes comecem a participar do processo de recriação de um saber inspirado na chamada cultura tradicional, universo do qual eles próprios fazem parte, como sujeitos desta comunidade escolar, imersa numa realidade cultural, histórica e socialmente situada.

Cultura popular e ensino de arte

A proposta de realizar este projeto de pesquisa sobre ensino de artes, voltado para o conhecimento da cultura tradicional e popular, especialmente das festas, crenças e tradições, em busca da identificação e fortalecimento dos valores regionais, articulando-os ao saber escolar de artes e à cultura regional, fundamenta-se no Brasil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que se encontra publicada no Diário Oficial da União em 14/07 a Lei nº 12.287, de 13 de julho 2010, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no tocante ao ensino da arte. A partir de julho de 2010, o parágrafo 2º do art. 26 da LDB 9394/96, que já estabelecia o ensino da arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, destaca também a presença das expressões regionais. Podemos ver abaixo, como ficou expresso isso no novo texto da lei:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Considerando que na própria legislação educacional brasileira o ensino de artes deve dar especial atenção às expressões regionais, o presente estudo pretende fazer uma análise comparativa dos conteúdos relativos ao ensino de artes, em suas vertentes tradicional e popular, na escola básica portuguesa e conhecer como estes conteúdos são, pedagogicamente, trabalhados na formação do educador que atua em sala de aula na educação fundamental em Portugal; ou seja, nossa questão primeira pode ser assim resumida: a cultura popular é parte do currículo e programas de Educação Artística na Educação Básica em Portugal?

Desta forma nossa primeira iniciativa em Portugal foi consultar a Direção Geral dos Programas Curriculares da Educação Básica e no site do Ministério da Educação de Portugal, no que se refere a Educação Artística designado para o 1º Ciclo de Expressão e Educação temos que em seu programa de ensino em relação às experiências de aprendizagem é indispensável o conhecimento do patrimônio artístico nacional no qual lê-se:

Promover a valorização do patrimônio artístico cultural nacional, regional e local de uma forma ativa

e interventiva. Cotemplar trabalhos de investigação que pressuponham recolha, registro exploração e avaliação de dados e, sempre que possível, visitas de estudo.

Corroborando com esta idéia, a Rede de Informação sobre Educação na Europa em 2009 publicou um documento relativo a Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa no qual se refere ao valor do património cultural para o desenvolvimento social e a promoção da identidade cultural como forma de incentivo ao diálogo intercultural numa abordagem da gestão da diversidade cultural em consequência foi constituído um grupo de trabalho dedicado a promoção de sinergias entre a cultura e a educação com a finalidade de promover a competência chave para a sensibilidade e a expressão cultural. Vejamos o que trancrevemos a seguir:

Em 2005, o Conselho da Europa criou uma Convenção-Quadro sobre o Valor do Património Cultural para o Desenvolvimento da Sociedade (Conselho da Europa, 2005), que identificou a necessidade de os países europeus preservarem os recursos culturais, promoverem a identidade cultural, respeitarem a diversidade e incentivarem o diálogo intercultural. O artigo 13.º da Convenção-Quadro reconheceu o lugar importante do património cultural na educação artística, mas também recomendou o desenvolvimento de ligações entre cursos de diferentes áreas de estudo. Em 2008, o Conselho publicou um Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (Conselho da Europa, 2008), que apresentava uma abordagem intercultural da gestão da diversidade cultural (2009, p. 7).

A investigação sobre as práticas populares das festas tradicionais justifica-se assim como uma tentativa de sistematizar um conjunto de ações das comunidades já assinaladas - Porto em Portugal e Fortaleza no Brasil- em torno de festejos populares e tradições coletivas, atividades artístico-culturais que compõem hábitos, articulação que se dá no plano subjetivo e comunitário das relações sociais em que a escola está inserida. Assim sendo, tomaremos recortes dessa realidade de ensino, no Brasil e em Portugal, como pontos geoculturais estratégicos para um apanhado de manifestações populares, que além de ter um nexó histórico, são capazes de inspirar o ambiente escolar para a vivência artístico-cultural, criativa e investigadora, por nós almejada. Ou seja, é nossa pretensão realizar, ao mesmo tempo, um inventário de manifestações populares festivas e tradicionais presentes no currículo da Educação Básica em Portugal, desenvolvendo um Projeto de Pesquisa integrado a um Estágio de Pós-doutoramento, no qual intencionamos observar a escola e sua integração à vida cultural da comunidade escolar, no tocante a tais manifestações tradicionais populares, no que se refere ao ensino de Artes, na Educação Básica.

A pesquisa pauta-se na perspectiva comparada, uma vez que aprofundaremos o conhecimento das manifestações dos festejos populares, mais especificamente festas tradicionais portuguesas e suas interfaces com as tradições brasileiras e o ensino de Artes, mapeando o conteúdo dessa herança

cultural, inscrita no calendário de festejos e tradições religiosas e laicas.

A partir deste levantamento podemos dispor de um inventário capaz de nos auxiliar na concepção de uma estratégia pedagógica que estimule uma atividade escolar orientada ao resgate cultural, acreditando que esta se mostra essencial para a formação dos professores, dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que o conjunto de valores e costumes que as crianças carregarão por toda a vida é moldado por meio de brincadeiras e atividades artísticas vivenciadas na infância e, portanto, em parte, na escola. Nesse sentido, o educador deve estar preparado para a pesquisa em sua formação, na perspectiva de conhecer o repertório cultural da comunidade em que ele está inserido; partindo daí, poderá ampliar esse universo e elaborar saberes que entrem como elementos importantes na formação do caráter, dos valores e da criatividade de educandos e educadores. Podemos dizer que hoje os festejos populares e tradicionais sofrem, por vezes, uma grande padronização e descaracterização. Acreditamos que a escola tem grande possibilidade de desenvolver, através da valorização de atividades populares ou que tenham o caráter de festejos tradicionais, um elemento fortalecedor de saberes que os professores podem elaborar e sugerir, através de atividades para o desenvolvimento contextualizado da criatividade infantil, favorecendo que as crianças sejam estimuladas ao desenvolvimento da sensibilidade, para uma compreensão vivencial da cultura popular, e o professorado, a sua visão teórica e cultural, quanto ao valor, mais especificamente de festejos tradicionais, possibilitando às crianças uma aprendizagem culturalmente mais contextualizada.

Pensando em toda a dimensão humana do ensino da arte e buscando nos guiar por um paradigma educacional que alie sensibilidade, afetividade e pertença cultural, caminharemos em direção às manifestações populares como elemento mediador da aprendizagem em artes. Acreditamos ser a escola o canal dessa busca, dessas vivências tão importantes ao desenvolvimento humano, especialmente, quando a nossa época a coloca em situação de crise, assim o trabalho de recolha de práticas comunitárias, pode desempenhar um papel que para Amiguiinho vai para além do mero aproveitamento pedagógico de um recurso local, para estabelecer uma finalidade de maior compromisso com a intervenção local, ou seja, a de procurar construir, por essa via para o retornar de uma vida comunitária com sentido (2002, P.121), elemento que parece libertar a escola para que desenvolva uma função mais social significativa junto aos seus alunos.

Assim, a preparação do professor em relação a manifestações de festejos populares - sejam elas oferecidas por meio da música, dança, contação de histórias ou vivências recreativas e festivas - trazem uma alternativa pedagógica valiosa, refletindo a redescoberta do sentido pelas pessoas

envolvidas com a educação, no reconhecimento de que o festejo popular, por ser elaboração social do ser humano, permite o rompimento da rotina escolar pautada estritamente em atividades meramente cognitivas e racionalistas, tanto para professores quanto para os alunos.

As relações sociais, hoje, ainda carregadas do sentido de subordinação ao mercado, ao consumo e a Indústria Cultural, quase sem nenhuma ligação com o prazer do livre criar, abre dessa maneira espaço para uma preocupação com o sentido mais profundo da escola, como espaço de fortalecimento dos laços sociais. Devemos pensar em nossa atuação como educadores. Refletindo sobre nossa prática, sentimos uma grande responsabilidade que é pensar sobre o universo tradicional em articulação à sociedade em crise de valores, buscando uma identidade, uma visão de mundo mais centrada na vida das pessoas que fazem a escola. É grande a preocupação no meio educacional com a preparação dos professores nessa área, para que eles realmente possam contribuir para o crescimento dos alunos, cultivando a participação comunitária e a aquisição de saberes pertinentes à vida em comunidade, para fortalecimento de uma sociabilidade mais humanitária, o que acreditamos pode ser favorecido por meio de festejos populares e tradicionais, por serem ricamente revestidos dessa sociabilidade oriunda da vida comunitária.

Ao apresentarmos festas e manifestações populares como objeto de pesquisa e ferramenta pedagógica, queremos oferecer a possibilidade de que a escola trabalhe, além do aspecto cognitivo, a afetividade, a socialização, o respeito à diversidade, os ritmos e o movimento do corpo; a escuta das melodias, a valorização da dimensão social daquilo que somos, como portadores de culturas e costumes distintos, mas confluentes, em muitos momentos de nossa vida social, especialmente nos festejos tradicionais. Nesse sentido, defendo serem estes elementos culturais também parte relevante dos saberes que devemos aprender e ensinar em arte na escola.

Propomos, assim que a arte-educação deva ser trabalhada em contexto escolar, com o propósito de dar sentido às experiências estéticas de professores e alunos, ampliando suas percepções quanto à riqueza cultural das manifestações artístico-populares nacionais, do Brasil e de Portugal; ou seja, verificar se faz sentido a recorrência às artes tradicionais num projeto formativo que, ao identificar o tempo destinado a este conteúdo de caráter tradicional nos currículos escolares nos dois países e a forma como é ensinado, fomente a interação de saberes e práticas para um ensino de artes mais criativo e enriquecedor à formação de professores e alunos.

Sabidamente, como nos ensina Huizinga, as atividades festivas possuem papel fundamental na educação, desde que sejam ações significativas para todos, porque, além de considerar os aspectos cognitivos, também se considera a subjetividade, a imaginação, a fantasia, o envolvimento emocional e comunitário. Agindo dessa maneira, podemos preparar o homem não só para o

trabalho, mas também para se sentir mais satisfeito ou feliz, pelo menos naqueles em quem ainda não foi apagada a chama do espírito lúdico e estético, pois seríamos, na essência, Homo ludens.

Fundamentação teórico-metodológica do estudo

Esta pesquisa visa compreender, inicialmente, através do discurso de professores e de agentes culturais, sobre as práticas populares, a relação que as escolas mantêm com a cultura popular, através do resgate memorialístico e relato de festejos vividos em suas comunidades. A abordagem pauta-se na análise direta do discurso, uma vez que os sujeitos serão direcionados a responder sobre a transmissão dos valores culturais e, acerca de suas experiências de infância, quanto aos festejos que vivenciou. As entrevistas indagarão sobre a história de infância dos professores e promotores culturais, estabelecendo a relação entre as tradições populares que compõem a sua herança cultural e a manifesta por eles, como: cantigas de roda, brincadeiras, festejos cívico-religiosos, entre outras manifestações ligadas aos festejos populares no âmbito da escola básica. Nesse sentido, considero importante defender, apoiada na pedagogia de Paulo Freire, entre outros autores, que o educador deve estar preparado em sua formação, na perspectiva de conhecer o repertório cultural do educando (em comparação ao seu e ao da comunidade na qual está inserido); partindo daí, poderá ampliar o universo cultural dos educandos e elaborar com eles saberes importantes para a formação social do caráter, o compartilhamento de valores e o estímulo a sensibilidade estética dos mesmos.

Podemos afirmar que as manifestações populares mudaram e que há uma espécie de aligeiramento do elemento lúdico e estético na vida atual, que passa por uma espécie de automatismo que não permite uma elaboração mais ativa ou consciente dessa dimensão da vida social. Nesse sentido, acreditamos que a escola tem grande possibilidade de ação cultural, através das atividades lúdicas, das festas populares, brincadeiras e folguedos, estabelecendo um caráter fortalecedor de práticas, que os professores podem mediar através de atividades para o desenvolvimento do saber sobre Arte, contextualizando e vivenciado junto à criança, desenvolvendo suas potencialidades e sua aprendizagem criativas. Por isso, vemos na escola uma possibilidade de explorar a festa popular tradicional, como um meio que desenvolva a motivação para se estar em sala de aula, tornando o alunado mais aberto ao conhecimento, além de incentivar a preservação cultural. Assim, recordar as práticas festivas e lúdicas com professores contribuirá para a preparação do professor para atuar em práticas de manifestações populares lúdicas e festivas, fazer da cultura popular uma alternativa pedagógica importante no ensino de arte, refletindo a valorização da tradição popular pelas pessoas envolvidas com a educação, no reconhecimento de que a vivência coletiva de festas e tradições,

por ser manifestação cultural do ser humano, esbanja diversidade no trabalho escolar, tanto para professores quanto para os alunos, assim como para as famílias destes e até mesmo para o corpo administrativo pedagógico das escolas.

Com base em experiência pessoal e pedagógica anterior, norteadas por uma literatura ampla e específica ao tema estudado, conforme lista ao final, podemos defender que a ludicidade e a estética das festas populares promovem uma forte ligação do aluno com o processo educacional. A figura do professor, que consegue articular os festejos da comunidade escolar dos alunos em seus movimentos e vivências, estabelece uma ponte entre o conhecimento do cotidiano e o saber escolar sobre arte que deve ser sistematizado pela escola. Acreditamos ser esta uma estratégia fundamental, se é verdade que é dever da educação estimular o potencial criativo das crianças por meio da vivência da cultura. A educação poderá assim deixar de agir com receituário, para propiciar oportunidades de manifestações e expressões do espírito criativo dos educandos, permitindo mais o desenvolvimento da criatividade e menos da repetição dentro de sua formação. Nesse sentido, esta investigação reflete sobre a prática cultural procurando pensar sobre a importância do universo cultural popular, tendo em vista a busca de uma identidade, uma visão de mundo mais articulada com a vida das pessoas que fazem a escola e a aprendizagem significativa em arte. Está vinculada à grande preocupação atual com a preparação dos professores nessa área, para que eles realmente possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos, cultivando a participação comunitária e a aquisição de saberes pertinentes à vida cultural em comunidade. A educação então deve trabalhar com o propósito de dar sentido às experiências das pessoas, ampliando suas percepções. As atividades lúdicas e festivas possuem papel fundamental na educação, desde que sejam ações significativas para um dado grupo ou comunidade, porque, além de considerar os aspectos cognitivos, também se considera a subjetividade, a imaginação, o lado emocional do desenvolvimento psicossocial dos seres brincantes que somos.

R E F E R Ê N C I A S PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

Colares, E. (2014). A inserção das festas tradicionais populares no ensino de arte na educação básica. *Imaginar*, 58, 70-74.

R E F E R Ê N C I A S

- Adorno, T. (2002). *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Amiguiño, A. (2002). *Educação, Inovação e Local*. Cadernos 6. Porto: Instituto das Comunidades Educativas.
- Apple, M. W. (2000). *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Apple, M. W. (1999). *Política Cultural e Educação*. In Silva, T. T. & Moreira, A. F. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Bagno, M. (1998). *Pesquisa na escola: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Bakhtin, M. (1993). *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília.
- Brandão, C. R. (2009). *Cultura Rebelde*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Brzezinski, I. (2002). *Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente*. Brasília: Plano Editora.
- Governo de Portugal – *Direção Geral de Programas Curriculares*. (2009). Biblioteca Digital (Artes)
- Eurydice*. (2009). <http://www.eurydice.org>-Bruxelas.
- Fazenda, I. (Org.). (1997). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Freitag, B. (1989). *Política Educacional e Indústria Cultural*. São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. (1997). *Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. & Simon, R. (1997). *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: In Silva, T. T. & Moreira, A. F. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Imbernon, F. (2000). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Silva, T. T. & Moreira, A. F. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Ortiz, R. (2000). *Mundialização e cultura*. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- Ortiz, R. (2006). *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasileira.
- Ministério da Educação . *Secretaria da Educação Fundamental*. (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. 3.ed. Brasília: A Secretaria.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Quintás, A. L. (1992). *Estética*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Read, H. (1983). *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Tedesco, J. C. (2000). *O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

**SE APRENDEMOS DE MUITAS
MANEIRAS DIFERENTES PORQUE
INSISTIMOS EM ENSINAR SEMPRE DA
MESMA? UMA ANÁLISE CRÍTICA A
UM RECURSO DIDÁTICO NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

Ricardo Reis
Professor de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Doutorando em Artes e Educação na
Universidade de Barcelona. Investigador do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade
da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto
ric.prof@gmail.com



Imaginar #58 **Ricardo Reis** Se aprendemos de muitas maneiras diferentes porque insistimos em ensinar sempre da mesma? Uma análise crítica a um recurso didático na área da Educação Artística

76

Título: Analisa, Explora & Cria

Autores: José Alberto Rodrigues; Mónica Amado; Susana Lopes

Data de publicação: Julho 2014

Nº de páginas: 184

Local: Lisboa

Editora: Edicare

O livro *Analisa, Explora & Cria* (Rodrigues, Amado, & Lopes, 2014) é um recurso didático na área da Educação Artística publicado recentemente pela Editora Edicare. O livro é, antes de mais, um belo objeto: bem encadernado, robusto e com bom papel, o que o torna resistente para a utilização a que se propõe; tem uma capa apelativa, o que nos cativa a atenção; tem um design interior coerente, o que faz com que saibamos exatamente o que esperar ao longo do livro; tem associado a ele um blogue e uma página do Facebook que, para além de funcionarem como veículo de promoção, apresentam um conjunto de estratégias e recursos que complementam o livro e são uma importante mais-valia.

Dos três autores do livro conheço o José Alberto e sei da sua honestidade intelectual – apesar das nossas pontuais divergências sobre o que é e o que deve ser a Educação Artística (EA) – e por isso tenho de destacar o processo de conceção deste livro que decorre de “um trabalho de investigação desenvolvido pelo InEd – Centro de Investigação & Inovação em Educação” (Rodrigues et al., 2014, p. 2). Envolveu a participação dos alunos da Unidade Curricular Oficina de Recursos de Apoio Pedagógico do Mestrado em Ensino em Educação Visual e Tecnológica (EVT) da Escola Superior de Educação do Porto e também os formandos de uma ação de formação promovida pela Associação Nacional de Professores de EVT. Ou seja, estiveram envolvidas durante um largo período de tempo mais de 30 pessoas que propuseram, experimentaram e avaliaram as atividades sugeridas no livro. Este é um processo de trabalho muito pouco habitual na conceção de recursos educativos em Portugal e isso deve ser valorizado e, idealmente, replicado e melhorado em novas experiências editoriais.

Assumem os autores que o livro se dirige a crianças a partir dos 7 anos, e que pode ser usado tanto nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico como nas Atividades de Enriquecimento Curricular. Os autores esperam assim alcançar um alargado leque de público: pais, alunos e professores que se dedicam a esta área das expressões artísticas (neste caso os autores dizem ser visuais e tecnológicas). Ao longo do livro as atividades, sem relação entre si (o que não obriga a uma sequência de realização), aparecem normalmente em dupla página (embora com algumas

exceções), o que facilita a leitura e nos dá uma visão de conjunto que facilita a compreensão do que é pedido.

O índice é graficamente muito interessante, com 72 entradas que representam outras tantas sugestões de atividades. Assemelha-se a um álbum de fotos polaroid só que com desenhos que representam o artista e o seu trabalho. Começa-se a ler e no meio do nome de artistas como Ângelo de Sousa, Pollock, Matisse, Banksy, Ernest, Tony Orrico, apenas para referir alguns dos 38 artistas presentes no livro, aparecem outras 34 entradas como “desenhar é simples”, “pantógrafo”, “anemómetro”, “caleidoscópio”, “ampliar e reduzir”, “mangas ao vento”, “ao contrário”, ... Surge-me então uma dúvida: será este um livro que parte do trabalho de alguns artistas, de diferentes épocas, para a compreensão de conceitos, propondo atividades que apelam à análise, exploração e criação (tal como nos faz querer o título), contribuindo para a ampliação dos conhecimentos e capacidades das crianças e jovens ou, ao invés, é um livro que propõe atividades que visam produzir objetos aplicando um conjunto de técnicas, algumas delas usadas pelos artistas referidos, e que diz às crianças e jovens exatamente o que fazer e como fazer?

A diferença entre as duas abordagens não é pequena mas a minha dúvida seria dissipada à medida que ia folheando o livro.

As atividades são acompanhadas por um conjunto de ícones que nos indicam a dificuldade, a duração da atividade e os materiais a utilizar. Os dois primeiros são fáceis de interpretar pois têm apenas 4 níveis, já os ícones referentes aos materiais não se interpretam tão facilmente pois são 126 e apenas nas páginas iniciais são acompanhados por legendas. Ou seja, à medida que vamos avançando nas atividades temos de voltar ao início do livro para decifrar estes ícones e saber que materiais utilizar, pois nem todos são de “leitura” imediata. Isso não é prático e teria ficado resolvido com a simples adição de uma legenda em cada ícone ao longo do livro. Podemos ainda observar uma brevíssima biografia do artista ou uma descrição da técnica, bem como a descrição passo-a-passo da atividade proposta e também alguns exemplos ilustrativos.

De um modo geral, ao longo do livro a abordagem às atividades é sempre feita do mesmo modo: aplicar uma técnica que conduz à (re)produção de um objeto, seja ele mais artístico ou mais tecnológico. Sempre que a proposta é baseada num artista (mais de metade das propostas são-no) a ideia é fazer como faz o artista, ou seja, propõe-se a imitação como possibilitadora da experiência. O artista é apresentado como um referente a ser imitado, um modelo técnico e estético a seguir, cuja mimesis possibilita aprendizagens. Quando a proposta é objetivamente a aplicação de uma técnica esta é detalhada, passo-a-passo, acompanhada de exemplos a seguir.

Este tipo de abordagens não é inédito e está presente em muitas publicações (a própria Edicare tem

algumas publicações do género¹), especialmente aquelas que conjugam uma visão tecnicista com uma visão expressionista da EA. Estas abordagens foram criadas numa determinada época para responder a necessidades concretas da sociedade (por exemplo: domínio de técnicas de desenho e controlo da motricidade necessárias à indústria em expansão; ou o estímulo do espírito criador das crianças como libertação do período pós-guerra, o chamado período expressionista na EA), tiveram grande implementação nos currículos escolares e, conseqüentemente, nas práticas docentes. Espanta, no entanto, que continuem a ser apresentadas como “novas abordagens de apropriação das linguagens artísticas” ou como “novas práticas que instiguem o olhar e que desestabilizem o estabelecido”(Rodrigues & Amado, 2014, p 3), pois elas representam, na realidade, o perpetuar de práticas naturalizadas nesta área, ainda que dissimuladas na abordagem ao trabalho de artistas contemporâneos. Parece-me evidente que este tipo de abordagens não promovem discurso, e conseqüente prática, que ajude as crianças e jovens a conhecerem-se e a conhecer o mundo. As propostas, como um ritual, centram-se no que se vai fazer e não no que se pretende conhecer. Estamos, assim, perante uma ação pedagógica que se centra no fazer e não no conhecer(-se), ignorando a construção plural de sentidos que tem lugar nos intercâmbios entre os sujeitos e os objetos, tanto aqueles representados no livro como aqueles que se propõe construir.

É esta a minha principal divergência com a abordagem do livro: não permite às crianças e jovens serem autores; conhecerem e conhecerem-se; conectarem-se com as propostas e aprender a partir dessa relação com o material tão rico que lhes é apresentado. No livro, para que não restem dúvidas a quem quiser concretizar as propostas, tudo lhes é dito e exemplificado como deve ser feito: há moldes para decalcar ou recortar; há espaços pré-definidos para desenhar; há vinhetas e balões já desenhados para fazer uma Banda Desenhada (BD); há quadrículas para imitar um quadro de Mondrian; há uma moldura onde se deve desenhar um retrato com formas geométricas; há planificações para recortar e colar; há cânones e normas de representação; há obras de arte postas em quadrículas para recortar; há quadrículas para fazer um módulo, um friso e um padrão; etc. Para além desta divergência, que radica em diferentes conceções sobre o que é e o que deve ser a EA e a sua representação no currículo escolar (mas que são passíveis de serem consideradas igualmente válidas e até coetâneas mas não exclusivas), considero que há no livro algumas propostas que são científica, didática e pedagogicamente débeis, sem prejuízo de outras que, enfermando dos problemas já referidos, estão bem estruturadas. Apresento três exemplos para que fique claro o meu posicionamento e assim seja possível estabelecer um diálogo com a argumentação utilizada.

Exemplo 1. A proposta de atividade “Desenhar é simples” (pp. 22 e 23) deveria iniciar

¹ Veja-se os catálogos da editora: http://issuu.com/edicare/docs/mini_catalogo_2014-15?e=1724441/8805223; http://issuu.com/edicare/docs/catalogo_2013_1r/67?e=1724441/5525160

isso mesmo: que o exercício de desenhar é simples. Até se começa com uma afirmação pedagogicamente válida e interessante (“Se souberes analisar bem os objetos, vais verificar que os consegues desenhar de forma muito simples. Começa por analisar atentamente o objeto que pretendes representar.”) mas os exemplos de desenhos apresentados (um submarino, um carro e um helicóptero) são feitos a computador e com formas estereotipadas. Ou seja, para motivar as crianças e jovens para o desenho utiliza-se uma expressão que não é a sua, afastando-os assim da tarefa por falta de identificação com a forma a desenhar ou por falta de confiança para desenhar daquele modo. Para além disso apresentam-se pedaços de folhas de papel quadriculado onde é suposto aplicar a técnica descrita mas neles já se encontra pré-inscrita a silhueta das formas a representar, assim o processo de desenho descrito é inútil pois não precisa de ser aplicado.

Exemplo 2. Na proposta de atividade baseada no artista Roy Lichenstein (pp. 38 a 41) a breve biografia do artista refere que ele “nos seus quadros ampliou as características da banda desenhada e dos anúncios comerciais, tendo-as reproduzido à mão” (p. 38), ou seja ele incorporou no seu trabalho artístico a cultura pop e tudo o que isso representa e que merece ser discutido com as crianças e jovens. Mas a proposta de atividade é fazer uma BD em duas pranchas já desenhadas e onde até já aparecem balões de fala, cerceando totalmente a possibilidade das crianças e jovens tomarem decisões sobre o modo como querem contar a sua história. O mais estranho nesta proposta é que se subverte em absoluto o método de trabalho do artista (ele leva a BD para as telas, com tudo o que isso implica conceptualmente, e não o contrário!), não se promove a compreensão da cultura pop mas sim o mero conhecimento da gramática da BD, o que poderia ter sido conseguido de um modo mais eficaz e pedagogicamente mais correto através da análise de algumas pranchas de um autor de BD.

Exemplo 3. A proposta de atividade baseada no artista Banksy (pp. 48 e 49) que é, de um modo geral, bem conhecido das crianças e jovens pelo mediatismo das suas ações mas as suas mensagens estão longe de ser compreendidas, especialmente por falta de referentes culturais que os ajudem a compreender essas imagens. Na breve biografia do artista assume-se esse seu caráter de interventor político e social: “As imagens que este artista utiliza questionam problemas da sociedade contemporânea, como a guerra, o conformismo, o consumismo, entre outros. A obra de Banksy é recheada de ironia e crítica social e política.” (p. 48). Esperava-se (ou pelo menos eu esperava) que a proposta de atividade estivesse arregaçada nesse espírito político e interventivo do artista, mas o que se propõe é que as crianças e jovens decalquem para uma cartolina as silhuetas que estão na página seguinte, acompanhadas de um conjunto de imagens ilustrativas, e que com

elas e uma lata de spray façam um stencil... A minha interrogação é esta: com esta atividade, que no fundo consiste apenas em vaziar um molde em cartolina, o que se aprende sobre o artista e a sua obra, ou sobre a street art (que nasceu com um propósito muito específico e que veio a ganhar grande notoriedade na atualidade²); ou que crítica social puderam construir e divulgar através da atividade; ou o que aprenderam sobre eles mesmos e sobre a sua própria visão (crítica) do mundo? Considero que o livro fica um pouco aquém das minhas expectativas como pai, professor e investigador na área da Educação Artística, especialmente porque observo que não explora com profundidade as capacidades das crianças e jovens para analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir das relações que eles próprios são capazes de estabelecer entre os diversos saberes que circulam pelas informações, objetos e imagens que o livro nos apresenta³. Julgo ainda que sendo um livro que decorre de um processo de investigação este deveria apresentar a metodologia e os resultados dessa mesma investigação, ainda que de forma sucinta, pois isso interessa a pais e professores e ajudaria a credibilizar ainda mais o projeto. Os autores optaram antes por divulgar alguns desses dados através de um artigo publicado no último número da Revista Portuguesa de Educação Artística (Rodrigues & Amado, 2014). Aí justificam a necessidade editorial do livro com o atual momento da política curricular portuguesa nesta área, pois o Ministério de Educação e Ciência fez alterações curriculares eliminando disciplinas, prejudicando alunos, dispensando professores ou colocando-os em novas funções. O enquadramento teórico usado para justificar este tipo de propostas de atividades é, no mínimo, curioso: começam por referir como “um dos principais teóricos” a Betty Edwards, uma referência dos anos 1970, que se destacou na época por trazer uma dimensão cognitiva ao desenho, em reação à ideia que o desenho era a simples expressão pela expressão. Depois referem Marion Deuchars, uma autora de livros de atividades artísticas e lúdicas para crianças, sem qualquer fundamento científico quando comparado com o livro de Betty Edwards. Seguem com a referência ao (re)conhecido livro de Ana Mae Barbosa “A imagem no ensino da arte” (Barbosa, 1991) onde a autora teoriza a sua “proposta triangular” (Apreciar, Contextualizar, Praticar), baseada no modelo disciplinar (DBAE – Discipline-based Art Education), implementado no início dos anos 1980 nos EUA, e que surgiu como resposta ao peso excessivo da corrente expressionista na EA naquele país. Terminam com a referência a Fernando Hernández, conhecido teórico da corrente da Cultura Visual e dos Projetos de Trabalho na educação. Concordo com a máxima de que devemos seguir os autores na medida em que as suas ideias forem úteis para o nosso trabalho. No entanto, é importante observar alguma coerência na citação dos autores e na mescla de perspetivas para que a nossa fundamentação se torne verosímil. Falar da proposta triangular ou de cultura visual em EA são coisas completamente diferentes.

² Veja-se Lacy, S. (1995). Mapping the terrain: New genre of Public Art. Seattle: BayPress.

³ Um exemplo de uma ação pedagógica que explora com profundidade as capacidades das crianças e jovens está neste momento a ser testada na Faculdade de Educação da Oulu University, na Finlândia, e que se configura como a próxima reforma educativa naquele país (chama-se UBIKO). Para saber mais sobre esta experiência pedagógica baseada no Self-Regulated Learning (SRL) veja-se: <http://www.harjulaaproduction.com/aaa/ubiko/index.html>

⁴ Atenção que não tem nada que ver com “Trabalho de projeto”. Para saber mais “Projetos de trabalho” na educação veja-se: Hernández, F. (1998). Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed; Hernández, F., & Ventura, M. (1998). Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio (5a ed). Porto Alegre: Artes Médicas; ou Hernández, F. (2000). Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas.

Em muitos pontos estas perspectivas opõem-se e supõem uma abordagem pedagógico-didática completamente distinta que é preciso entender e não confundir. Claro que ambas são válidas, fundamentadas, comprovadas e usadas em distintos contextos educativos. Ambas deveriam ter o seu espaço no livro mas não têm, pois como já referi atrás, a abordagem às atividades é idêntica e não é nenhuma destas duas, e muito menos se aproxima da perspectiva dos Projetos de Trabalho⁴ na educação.

Em suma, considero que temos em mãos um material pedagógico de boa qualidade, feito com cuidado e rigor, só que peca por as suas propostas de atividades incidirem apenas sobre uma determinada perspectiva de EA. Ainda que se possa argumentar a favor da coerência e unidade interna do livro, que segue sempre uma mesma linha, eu prefiro argumentar a favor das crianças e jovens que aprendem de modos diferentes e por isso devem ter acesso a diferentes experiências de aprendizagem; ou a favor dos professores que têm diferentes perspetivas sobre o que é a EA e seguem-nas de acordo com o grupo que têm por diante, ou de acordo com o saber que querem construir com os seus alunos; ou a favor dos professores que, em consequência da sua formação inicial, têm pouca experiência na abordagem às expressões artísticas e beneficiariam em conhecer diferentes modos de fazer e múltiplas possibilidades de trabalho. Há um livro, que infelizmente não está traduzido para português, do qual gosto particularmente por não seguir uma pauta e abrir múltiplas possibilidades de trabalho para as crianças e jovens, chama-se *How to Be an Explorer of the World: Portable Life Museum*, de Keri Smith (2008). Claro que o livro *Analisa, Explora & Cria* também pode abrir possibilidades, pois nada nem ninguém nos obriga a segui-lo acriticamente, cada criança ou jovem, professor, pai, educador pode partir das suas propostas e ir mais além: reformular, misturar, retirar, adicionar, ignorar o fácil, tornar mais complexo, ter novas ideias, mesclar duas ou mais propostas, usar diferentes materiais, indagar(-se), fazer pensar, etc.

Imaginar #58 **Ricardo Reis** Se aprendemos de muitas maneiras diferentes porque insistimos em ensinar sempre da mesma? Uma análise crítica a um recurso didático na área da Educação Artística

R E F E R Ê N C I A S

Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Rodrigues, J. A., & Amado, M. (2014). *Analisa, explora & cria*. Revista Portuguesa de Educação Artística, (4), 3–12.

Rodrigues, J. A., Amado, M., & Lopes, S. (2014). *Analisa, explora & cria*. Lisboa: Edicare.

Smith, K. (2008). *How to Be an Explorer of the World: Portable Life Museum*. Nova Iorque: Penguin.

R E F E R Ê N C I A PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

Reis, R. (2014). Se aprendemos de muitas maneiras diferentes porque insistimos em ensinar sempre da mesma? Uma análise crítica a um recurso didático na área da Educação Artística. *Imaginar*, 58, 75-79.

REGULAMENTO

Propriedade intelectual

A revista Imaginar é propriedade intelectual da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual que se reserva todos os direitos de acordo com a legislação em vigor.

Edição

A edição da revista é da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

Registo

A publicação está registada com o international standard serial number (ISSN) 1646-6845 e com o número de registo de depósito legal 25344/88.

Âmbito

O projeto centra a sua ação na divulgação de conhecimentos no campo expandido da educação das artes visuais, em contextos formais e não formais, através de artigos, de resumos de investigações, de transcrições de conferências, de entrevistas ou de resenhas, individuais ou coletivos e organizados em números que podem ser de caráter geral, como temáticos ou monográficos.

Periodicidade

A publicação da revista acontece pelo menos duas vezes por ano.

Equipa

Integram a Comissão de Trabalhos da revista o Editor e a Comissão Científica.

Ao Editor cabe a receção dos trabalhos submetidos à revista, uma primeira seleção destes trabalhos em função do cumprimento das normas de publicação e a comunicação com os autores durante o processo de revisão. É necessariamente membro dos órgãos sociais da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, e designado anualmente pela

direção da associação, ou, pontualmente, mas pelo mesmo órgão, sempre que se trate de um número temático ou monográfico.

À Comissão Científica compete rever cientificamente todo o material encaminhado pela Comissão Editorial para publicação na revista. É formada por membros dos órgãos sociais da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual e por elementos exteriores à associação, e designada anualmente pela direção da associação, ou, pontualmente, mas pelo mesmo órgão, sempre que se trate de um número temático ou monográfico.

Normas de publicação

Os trabalhos são preferencial mas não necessariamente escritos em língua portuguesa, em formato Microsoft Word ou OpenOffice e em páginas de tamanho A4, em orientação vertical, com margens de 3 cm, alinhamento justificado, espaçamento simples e sem avanço de primeira linha de parágrafo.

O conteúdo articula-se simultaneamente através de texto e de imagem. O texto não ultrapassa o máximo de 5000 palavras, utiliza letra do tipo Times New Roman, preta, tamanho 11 estilo normal ou tamanho 14 estilo negrito/tamanho 14 estilo normal sempre que se trate de um título/subtítulo. Todos os endereços de páginas eletrónicas apresentam a respetiva ligação ativa. A imagem, sem limite de figuras, está integrada no trabalho, em formato JPEG de baixa resolução (72 dpi), e sempre referenciada, numerada e legendada. Só após a aprovação do trabalho, e como condição para a sua publicação, são enviadas as mesmas figuras em formato JPEG de alta definição (300 dpi).

Da folha de rosto, e apenas em texto, farão sucessivamente parte, separados por um parágrafo, o título do trabalho – com o máximo de 20 palavras –, os nomes de citação dos autores, as notas biográficas dos autores – com o máximo de 50 palavras e de onde devem constar as atividades académicas e/ou profissionais, os domínios científicos de atividade e as filiações institucionais –, os correios eletrónicos dos autores, a tipologia do trabalho – indicando se se trata de um artigo, de um resumo de investigação, de uma transcrição de conferência, de uma

entrevista ou de uma resenha –, o resumo do trabalho – com o máximo de 250 palavras –, e as palavras-chave do trabalho – no máximo 5.

A folha de rosto e o corpo são separados por uma quebra de página.

O corpo articula-se em secções e sub-secções de acordo com o tipo de trabalho e separadas por um parágrafo.

As eventuais notas surgem após a última secção ou sub-secção do corpo e antes das referências, separadas antes e depois por um parágrafo.

As referências, bem como as citações, sempre que a umas e a outras haja lugar, obedecem à sexta edição das normas APA, a American Psychological Association.

Submissão

A submissão dos trabalhos decorre durante o prazo divulgado na respetiva chamada, através do correio eletrónico “revistaimaginar@apecv.pt”, e pressupõe a aceitação de todos os termos deste regulamento.

Revisão

Cumprindo os requisitos de revista com arbitragem científica, todos os trabalhos submetidos são revistos anonimamente por pelo menos dois elementos da Comissão Científica.

Da sua apreciação – contemplando a pertinência, a relevância, a originalidade, a capacidade crítica, a adequação estrutural e a correção linguística –, decorre a aceitação do trabalho, a aceitação do trabalho mediante as modificações propostas pelos revisores, ou a recusa do trabalho.

Sempre que a apreciação dos trabalhos é de aceitação mediante as modificações propostas pelos revisores, os autores têm cinco dias úteis para concordarem ou recusarem proceder às alterações recomendadas e, em caso afirmativo, comprometem-se a enviar os trabalhos revistos no prazo de quinze dias úteis.

Política autoral

O conteúdo dos trabalhos é da responsabilidade exclusiva dos seus autores.

Os trabalhos submetidos são originais e inéditos e não se encontram sob revisão ou para publicação por outra revista.

Os autores conservam os direitos de autor e concedem à revista o direito de primeira

publicação.

Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais a respeito destes trabalhos, sempre com a indicação de autoria e de publicação inicial nesta revista.

Política de privacidade

Os nomes e os endereços electrónicos envolvidos nesta revista são exclusivamente utilizados para os serviços por ela prestados, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Nota última

Este documento é atualizado sempre que a Comissão de Trabalhos da revista entenda necessário.

NOTÍCIAS

XIII Concurso de Expressão Plástica da APECV “Na rota de Teófilo Braga”

Com a parceria da Casa da Imagem, da Fundação Manuel Leão, o concurso do próximo ano letivo pretende expandir os conceitos associados à expressão plástica, sensibilizando, por um lado, os professores a respeito da inclusão da fotografia nas suas estratégias de exploração dos conteúdos programáticos e, por outro, motivar os alunos a conhecerem a obra fotográfica de Teófilo Rego.

Consulte o regulamento em “<http://www.apecv.pt/atividades/Regulamento-concurso2015.pdf>” e as diversas atividades associadas em “<http://www.apecv.pt/atividades/concurso15cursooficinas.pdf>”

Plano do Centro de Formação de Professores Almada Negreiros

Os nossos associados têm um desconto de 50% sobre o preço da inscrição de todas as ações de formação do Centro de Formação de Professores Almada Negreiros. Os nossos associados em situação de desemprego têm um desconto de 75% sobre o preço da inscrição de todas as ações de formação do Centro de Formação de Professores Almada Negreiros.

Configurando mapas contemporâneos: Processos artísticos em práticas educativas transdisciplinares (a aguardar acreditação). Teresa Eça. 15 horas, 0,6 créditos. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Casa da Cultura de Melgaço (Melgaço). 5 (das 17h30 às 20h00), 6 (das 09h30 às 13h30 e das 14h30 às 20h00) e 7 (das 09h30 às 12h30) de dezembro de 2014. 45,00 €.

Narrativas visuais: Conciliar o diário gráfico com tecnologias digitais (registo de acreditação n.º CCPFC/ACC-77958/14). Eduardo Salavisa. 25 horas, 1 crédito. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Museu Arqueológico do Carmo (Largo do Carmo, Lisboa). 8 (das 18h00 às 20h00), 10 (das 10h00 às 13h30 e das 14h30 às 18h00), 17 (das 10h00 às 13h30 e das 14h30 às 18h00), 22 (das 18h00 às 20h00) e 31 de janeiro de 2015 (das 10h00 às 13h30 e das 14h30 às 18h00). 75,00€.

Programa ÔÔ: Do estúdio enquanto espaço identitário do professor-artista (a aguardar

acreditação). Luísa Vidal. 50 horas, 2 créditos. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Associação de Arte e Cultura de Aveiro (Avenida Doutor Artur Ravara, Aveiro). 6, 13, 20 e 27 de fevereiro, 6, 13 e 20 de março, 10, 17 e 24 de abril, 8, 15, 22 e 29 de maio, 5, 12, 19 e 26 de junho e 3 e 10 de julho de 2015 (das 21h00 às 23h30). 120,00 €.

O museu é uma escola: Sobre as possibilidades pedagógicas da instituição museológica contemporânea (a aguardar acreditação). Luísa Vidal. 25 horas, 1 crédito. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Núcleo de Arte da Oliva Creative Factory (Rua da Fundição, número 240, São João da Madeira). 7 (das 14h00 às 16h30), 14, 21 e 28 de fevereiro e 7, 14 (das 14h00 às 18h00) e 21 de março de 2015 (das 14h00 às 16h30). 75,00 €.

De onde vivemos? Quem somos? Para onde vamos?: Um percurso pelas narrativas em educação artística (a aguardar acreditação). Luísa Vidal. 25 horas, 1 crédito. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Círculo de Artes Plásticas de Coimbra (Rua Castro Matoso, número 18, Coimbra) (a confirmar). 6 (das 10h00 às 11h00), 7, 8, 9 e 10 de julho de 2015 (das 10h00 às 13h00 e das 14h00 às 17h00) (a confirmar). 75,00 €.

Estratégias para desenvolver a criatividade (registo de acreditação n.º CCPFC/ACC-73404/13). Rui Alexandre. 15 horas, 0,6 créditos. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Coimbra. Calendário e horário a definir. 45,00€.

Configurando mapas contemporâneos: Processos artísticos em práticas educativas transdisciplinares (registo de acreditação n.º CCPFC/ACC-73407/13). Teresa Eça. 15 horas, 0,6 créditos. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Porto. Calendário e horário a definir. 45,00€.

Configurando mapas contemporâneos: Processos artísticos em práticas educativas transdisciplinares (registo de acreditação n.º CCPFC/ACC-73407/13). Isabel Trindade. 15 horas, 0,6 créditos. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa. Calendário e horário a definir. 45,00€.

Conhecer e experimentar a fotografia a partir da obra de Teófilo Rego (a aguardar acreditação). Ângela Saldanha. 15 horas, 0,6 créditos. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Casa da Imagem - Fundação Manuel Leão (Rua Soares dos Reis, número 612, Vila Nova de Gaia). Calendário e horário a definir. 45,00€.

Vai de roda em roda (a aguardar acreditação). Inês Azevedo. 25 horas, 1 crédito. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Casa da Imagem - Fundação Manuel Leão (Rua Soares dos Reis, número 612, Vila Nova de Gaia). Calendário e horário a definir. 75,00€.

Naturalmente: Terra, água e mãos – Arte do fogo (a aguardar acreditação). Augusta Gaspar. 25 horas, 1 crédito. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e

Secundário. Local de definir. Calendário e horário a definir. 75,00 €.

Projetos educativos a partir das artes têxteis (a aguardar acreditação). Lúcia Garcia Ribeiro. 25 horas, 1 crédito. Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Local de definir. Calendário e horário a definir. 75,00 €.

Chamada de trabalhos para o número 60 da revista Imaginar

Convidam-se todos os autores interessados a participar no número 60 da revista Imaginar, publicada pela Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. A submissão dos artigos decorre até ao dia 30 de junho de 2015, através do correio eletrónico “revistaimaginar@apecv.pt” e atendendo ao regulamento da revista, disponível na página “www.apecv.pt”.

A editora do número 60 da revista Imaginar,
Luísa Vidal

Outras notícias em “www.apecv.pt”.

Elliot Eisner

Elisabete Oliveira

Elliot Eisner viveu de 10.03. '33, em família de Judeus Russos emigrada em Chicago, até à morte de Parkinson a 10.01.'14. Com gratidão e saudade recordo o primeiro encontro com esse meu Professor, na sua Sabática e minha Pós-Graduação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, '79-80. Este contacto permitiu, em '80, termos o privilégio de uma formação de 50 professores e inspectores na FCG - Lisboa, com o Ministério da Educação, por Eisner, em que o assisti. Desde a Conferência Mundial de Investigação da InSEA, Roterdão '81, comparticipámos Conferências de Arte-Educação pelo mundo, ele, Presidente da InSEA ('88-'91), e, eu, Conselheira Mundial ('88-'97). Valorizava os contextos em que intervinha, em empático diálogo, por exemplo, na 1.ª Conferência de Investigação Africana da InSEA, Lagos, Nigéria, em '88, ao formar para a investigação ali enraizada em vez de difundir investigação externa. E conversava com profundo empenho de valorizar o arte-educador, chegando a disponibilizar artigos seus actualizantes. Em Portugal, foi ainda crucial no reconhecimento da APECV como a associação representativa pós-APEA, na aceitação do 3.º Congresso Europeu da InSEA em Lisboa ('94) e na Conferência Internacional de Artes-Educação para o 3º Milénio, Nova Iorque, '99.

A foto de Pablo Scagliola espelha o seu rigor científico e gosto em brincar, com profundo vislumbre. Numa noite cultural nigeriana, Eisner foi chamado ao palco, em peúgas. Aspergiram-no com sangue de galo e declararam-no imortal. Agora noutra dimensão, consumou a imortalidade, pela dádiva de centenas de artigos e quinze livros estruturantes de Arte-Educação, desde *Educating Artistic Vision* ('72), cuja visão curricular triangular, com as dimensões produtiva, crítica e cultural, fundamentou as abordagens da Cultura Visual e triangular, como a de Ana Mae Barbosa ou a nossa. Defendeu um processo artístico da Educação, sendo o aluno a educar-se, atendeu aos currículos expresso, oculto e nulo da Avaliação Formativa, enunciou os objectivos expressivos da investigação qualitativa podendo uma novela ser defendida como tese. Presidiu a associações profissionais americanas – NAEA, AERA e John Dewey Society – e recebeu numerosos prémios mundiais e nacionais de carreira.

Em palavras suas (nossa entrevista de '08-'10, em livro de '10): Eu quero reter conjuntamente a generalidade do campo e a sua contribuição para outras áreas da vida e, ao mesmo tempo, reconhecer o que específica ou unicamente pertence ao campo da arte-educação. (Refere *The Enlightened Eye*) (...) A energia que tenho alimenta-se da alegria e prazer em dirimir com ideias com as quais venho lutando durante uma vida de trabalho de investigação. (...) Sugeriria aos arte-educadores... Criem uma consciência na vossa vida entre o que está firmado na terra e ao mesmo tempo atinge bem alto, acima do chão para explorar as possibilidades que as artes tornam possíveis nas vidas daqueles que nelas, se empenham e se embrenham na sua realização.

EVOCAÇÕES

Elliot Eisner

Rui Mário Gonçalves

Elisabete Oliveira

Doutora em Ciências da Educação (FPCEUL, 2005). Aposentada com 40,5 anos de serviço: Básico/Secundário (1965-1985), FPCEUL (1985-2006) e Teatro/Educação, ESTC-IPL (2005-2006). Pintora (ESBAL, 1965). Conselheira Mundial InSEA/UNESCO (1988-1997). Co-Fundadora e 1.ª Vice-Presidente da APECV. Planeadora curricular nacional pelo Ministério da Educação (1970-1978) e Consultora. Formadora de Professores. Livro & CD mais recente: *Educação Estética Visual Eco-necessária na Adolescência*. Coimbra: MinervaCoimbra. Exposições desde 1952 (Infantil) e 1964 (ESBAL).
elisabeteo@netcabo.pt

Cecília Menano

Maria João Craveiro Lopes

Professora, mestre em Ciências da Educação com especialização em Educação pela Arte e doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. Vice-Presidente do Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte
mjcraveirolopes@sapo.pt

Rui Mário Gonçalves

Elisabete Oliveira

A notícia da morte de Rui Mário Gonçalves encontrou-nos na exposição de gravura Riscar até nascer, de Teresa Cabrita, na Biblioteca de Silves. Só a presente evocação nos é possível, na dimensão de Arte-Educador em que nos cruzámos e tecemos amizade, para além das suas décadas de conferências e escritos culturalmente pioneiros, integrando holisticamente a História-Crítica da Arte em Portugal com a Literatura e a Ciência, e das suas Aulas, especialmente na SNBA, no Conservatório Nacional e FLUL.

Pelo contributo à Formação de Professores com a APECV, há muito fora eleito seu membro honorário.

Reconhecendo a profunda marca que um professor pode impulsionar no aluno, recorda o seu mestre do Liceu Pedro Nunes, Alfredo Betâmio da Almeida (45) que, antes, aos seus 10 anos, em Desenho com Martins Barata no Liceu Passos Manuel, de si dissera: Repare na imaginação deste miúdo. Nunca faz duas árvores iguais. E, recursivamente, rematou: Repare-se na imaginação de Betâmio de Almeida. Ela manifesta sempre o sentido do essencial.

Prefacia para Alfredo Betâmio da Almeida, em 2002 o livro póstumo Pintura (C^mara Municipal de Benavente, 2004, Coord. E. Oliveira) onde escreveu: Foi porém tardiamente, já como aluno da Faculdade de Ciências, que se me tornou evidente que os meus gostos mais profundos eram a Literatura e a Pintura. Fora da Faculdade, os meus amigos eram poetas e pintores, com quem comentava a vida artística, Fiz-me crítico de arte e comecei a publicar as minhas opiniões devido à insistente solicitação dos meus amigos pintores, em especial o José Escada. Aqui reflectiu: O que é o acto de ver e do seu registo? Esta pergunta que todo e qualquer pintor faz incessantemente a si próprio, ganha uma particular responsabilidade em quem é educador. Destacamos também o projecto Primeiro olhar (Fundação Calouste Gulbenkian (João Fróis e Elisa Marques, 2002) com guião de apreciação da obra de arte, criação de fichas sobre obras dos museus da fundação e acções de formação de professores, referenciais para desenvolvimentos e criação de recursos locais, no país.

Finalizamos com as palavras de Rui Mário Gonçalves, em Abril de 2010, na entrevista a arte-educadores no nosso livro Educação Estética Visual Eco-necessária na Adolescência (Elisabete Oliveira, 2011).

EO: Que factores de educação, arte, vida ou outros, contribuíram relevantemente para o tornar no Arte-Educador que tem sido?

RMG: Uma educação oficial dispersa, pois sou formado em Ciências Físico-Químicas. Ora, a poesia constituiu sempre, para mim, um elixir da verdadeira vida. Aparentemente, parti da Ciência para a Arte. Intimamente, foi a Arte que me ajudou a dedicar-me dispersivamente a qualquer disciplina intelectual. Mais do que isso: encontrar a ética dos comportamentos e a definição mais verdadeira das situações cívicas.



Figura 1: Rui Mário Gonçalves, Casa da Liberdade – Mário Cesariny, '13.11.02. Foto de Elisabete Oliveira.

Figura 2: Cruzeiro Seixas, Eurico Gonçalves, Dalila d'Alte e Rui Mário Gonçalves. Foto de Elisabete Oliveira.

EO: O que destacaria do total do seu contributo à Arte-Educação?

RMG: Destacaria... o que as circunstâncias levaram a destacar-se. Gostei de estruturar e redigir um livro dedicado a educadores: «Primeiro Olhar», editado pela Fundação Gulbenkian em 2002. Resultou de uma experiência pedagógica solicitada pela Dra. Natália Pais. Veio na sequência de uma longa actividade iniciada cerca de 1957, na Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências de Lisboa, onde dirigi a Secção Cultural. Foi uma sorte ter começado como amador, isto é, apaixonadamente empenhado. Assim, fui participando com gosto em tarefas de renovação pedagógica, de que saliento o Curso de Formação Artística da Sociedade Nacional de Belas Artes, em Lisboa (com José-Augusto França, José Blanc de Portugal, Rolando Sá Nogueira, Daciano da Costa, Sena da Silva e outros bons profissionais). Durante dezanove anos, desde 1967, um programa inteiramente livre para um público livre, que nem queria avaliações... Que sorte para um professor! Depois, a convite de Madalena Perdigão, João de Freitas Branco, Mário Barradas e José Sasportes, a renovação pedagógica do Conservatório Nacional, em 1972, na Escola de Teatro e no lançamento da Escola de Cinema (1973), resultantes da exigência de profissionais (Seixas Santos, Fernando Lopes, Eduardo Prado Coelho, Osório Mateus e outros). Daqui passei para a Faculdade de Letras,

como professor convidado do Departamento de Línguas e Literaturas Modernas para conceber e concretizar uma disciplina que, a meu ver, deve de facto ser entregue a quem tenha prática de crítica de arte: «Literatura e Artes Plásticas». Na mesma Faculdade, leccionei também, tanto a nível de Licenciatura como de Mestrado, nos domínios da História da Arte e da Estética. Agora, que este percurso oficial já acabou, julgo que os meus alunos poderão testemunhar que eu gostava da matéria que ensinava e gostava de ensinar. Porquê? Talvez porque, desde muito novo (concretamente, desde os catorze anos), eu sentia necessidade de ler e fazia-o mesmo às escondidas do pai e do médico, pois eu estava então doente. O que comecei a aprender nessa «clandestinidade» fez-me avançar muito depressa culturalmente e, se até aos catorze anos, fora um aluno muito irregular, ora muito bom ora muito mau, passei a ter boas notas ... em tudo! O que foi bom, mas ocultou temporariamente as minhas verdadeiras aspirações, que, todavia, se revelariam precocemente a quem estivesse atento. Esta atenção existiu da parte do professor de português, o Dr. Antonino Pestana, que cedo me corrigiu as deficiências gramaticais e a timidez na oralidade. O mesmo professor descobriu que eu era conhecedor de numerosos poemas modernos, principalmente da autoria de Manuel Bandeira e Mário de Sá-Carneiro. Ao interrogar-me sobre a modernidade, eu declarei as minhas preferências pelo Surrealismo, em especial Mário Cesariny, que acabara de publicar «Corpo Visível» (1950). E, assim, aos dezasseis anos, fiz para os meus colegas uma palestra na aula sobre o Surrealismo. Evoco aqui estes acontecimentos juvenis para sublinhar dois tipos de experiências: um, a ultrapassagem das deficiências, a aprendizagem beneficiada pelo primado do auto-conhecimento, o «conhece-te a ti mesmo» tão propalado nos meios filosóficos e tão esquecido ou mal aplicado na pedagogia (e é aí que a arte, a sua prática, a sua exemplificação da capacidade criadora das pessoas, o seu testemunho civilizacional, desempenha uma função educativa única, eficaz e rápida); outro, a possibilidade de adoptar comportamentos em que a juventude costuma ser fértil, como a capacidade de concentração sobre o que realmente interessa ao próprio, a construção de um adulto responsável e criativo, e, como corolário, o entusiasmo na acção. Agora, aos setenta e cinco anos de idade, acho que posso afirmar que, - como crítico de arte e como professor – fui activo, entusiasta e respondo pelo que fiz, pois fiz o que entendi. Felizmente, entre os teóricos que primeiro me influenciaram, conta-se Herbert Read, crítico e pedagogo. Os seus textos ajudaram-me a nunca me desviar da ética própria da crítica e da pedagogia.

(3). EO: O que lhe providencia a energia para prosseguir em pertinente acção arte-educacional, cultural/holística (mesmo se aproximando às idades de 70)?

RMG: Acho que a minha resposta anterior responde também a esta pergunta. Read sublinhava um pensamento do filósofo Collingwood, que afirma ser a arte a maneira mais eficaz de lutar contra a corrupção da consciência. Antes de Read e de Collingwood, o poeta Schiller, reconhecendo a correlação existente entre os valores supremos – a Verdade, o Bem e a Beleza -, chamou porém a atenção para o facto de a Beleza ser mais imediata. Daí a sua importância para a Educação.

(4). EO: Se quiser comunicar alguma mensagem aos Arte-Educadores que começam agora o seu trabalho de campo, qual deverá ser essa mensagem?

RMG: Digo-lhes que sejam sinceros. Que aprendam a auscultar o que se passa no interior deles mesmos quando contemplam uma obra de arte. Que não percam muito tempo a falar de obras de que não gostam; mas, sim, indefinidamente, confirmem a natureza dos seus gostos com os das pessoas cuja sensibilidade e cultura respeitem.

Rui Mário Gonçalves. (Abril 2010)

Cecília Menano

Maria João Craveiro Lopes

Desde 2006 que os meus passos investigativos me aproximaram de Cecília Menano e da vontade de percorrer os caminhos do pioneirismo da Educação pela Arte em Portugal. O facto de Cecília ter criado a primeira Escolinha de Arte em Portugal em 1949, com acordo de Augusto Rodrigues para esta denominação, e o incentivo de pedagogos e artistas, foi o principal material das entrevistas iniciais. A sua irreverência face ao pré estabelecido em educação, a forma como contornou e venceu adversidades dos contextos da época, a determinação que a levou a procurar a verdade da criança “sã e doente, rica e pobre”, como tantas vezes afirmou, as equipas que a rodearam, em especial o trabalho permanente com João dos Santos, levaram a que a sua experiência ultrapassasse fronteiras e fosse considerada pelo próprio João dos Santos, como uma das pioneiras no mundo da Educação através da Arte.

Rui Grácio¹, em 1967, clarifica o conceito de Educação pela Arte nos seguintes moldes: “O termo «a educação pela arte» presta-se indubitavelmente a interpretações múltiplas e equívocas. Na sua mais ampla e literal significação traduziria uma concepção educativa - escolar, ou outra que não escolar - que tivesse por núcleo catalisador de tudo o mais a expressão artística em qualquer das suas diversificadas manifestações, o movimento «a educação pela arte» faz da expressão estética infantil uma actividade convergente (convergente, mas não supletiva!) com outras modalidades de linguagem, de pesquisa, de imaginação, - no processo de formação pessoal da criança e do adolescente. Não sendo pois uma educação para a arte, a educação pela arte afigura-se, não obstante, a forma mais apropriada de revelar vocações, de educar o gosto, de preparar para a actual e ulterior compreensão e exercício das artes e das letras, de preservar a cultura autêntica num mundo invadido pela imagem, pelo som, pela palavra. “ e, falando da educadora de vanguarda afirma “ (...) No que tem feito não vejo nada que não corrobore o que creio serem as linhas essenciais de um movimento de renovação pedagógica de que Cecília Menano é entre nós uma pioneira, uma educadora de vanguarda.”

Para Cecília não há educação sem amor², e o seu propósito pedagógico é baseado na relação privilegiada entre educador e educando especificando a própria: “ Para a criança é tão natural pintar e desenhar como sentir ou falar. A diferença que existe entre deixar a criança entregue aos seus próprios recursos ou estimulá-la pelo educador pela Arte é que este lhe proporciona, num ambiente de confiança, a ajuda da técnica e o apoio afectivo de alguém que acredita no que ela faz e a incita a prosseguir sem espanto nem crítica”.

Ao longo de mais de 60 anos de percurso educativo, Cecília Menano criou os seus próprios “do e don’t “: Não há mais de quinze crianças que possam ser grupo. Não há limites para a expressão livre da criança. Não há réguas nem borrachas. Oferecem-se à criança as técnicas do artista e do artesão assim como os melhores materiais para desenhar, pintar, esculpir,

¹ Catálogo de “educação através da arte “Clube Shell, V exposição, 1967, publicado em “Educação e Educadores” (1977).

² Diário de Notícias, Cadernos da Educação, artigo sobre a ESEPA “A arte no desenvolvimento das crianças”, 17 de Julho de 1979.

gravar. As expressões artísticas interligam-se passando da mímica ao drama, à poesia, à pintura. O espaço físico do atelier é um espaço estético de excelência, com luz natural e organização à medida das necessidades da atividade e do grupo etário que o vai frequentar. “Recebo os alunos como em casa”, dizia, criando ethos pedagógicos ao longo da vida. Leu Read e chorou. Visitou a Suíça, as “Maisons des Petits” percorreu as ruas de Marrocos, onde observou atentamente os desenhos das crianças de rua feitos com paus na terra, foi até aos Estados Unidos visitar escolas e conhecer experiências novas, visitou o Brasil, dando e recebendo formação nas Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues que cá também visitou o seu atelier. Em Portugal trabalhou com equipas multidisciplinares de médicos, psicólogos e pedagogos, nos mais diversos domínios, com crianças em estado terminal em Santa Maria, com crianças perturbadas no Júlio de Matos, com crianças amblíopes e cegas na Fundação Sain.

Desta última experiência nasce a patente da técnica de gravura em alto-relevo (baseada no método Braille, que se pôs a estudar) e que mais tarde a levaria a Sévres, em 1975, a representar Portugal no Congresso Mundial da InSEA. Todas estas experiências conduziram a que uma atitude investigativa se fosse instalando aliada à sua forte intuição e assertividade pessoal, assim como à sua forte cultura estética e artística de base.

Para divulgar o lugar da criança portuguesa organizou dezenas de exposições em cujos Catálogos se podem ler conceitos pedagógicos de uma irreverente atualidade.

Num deles, e em 1956, as palavras de João dos Santos³ assim analisam trabalhos de alunos e educadora: “Nesta exposição pode compreender-se o valor da actividade simbólica no plano gráfico e pictural, e a importância de uma orientação correcta na aquisição da linguagem. O que nela, no entanto, mais nos surpreende, não é a beleza e a intensidade expressiva dos alunos de Cecília Menano, o que é surpreendente para nós, é que o caso Cecília Menano surja no meio onde não existem cursos, nem laboratórios, nem escolas da psicologia da criança, onde não há «ensino infantil» (?) e onde o interesse pela criança começa apenas a despontar. O que é de admirar é que ela surja neste meio a fazer escola e que apareça com uma experiência de 10 anos e uma doutrina tão sólida que nos permite pensar que não será de futuro possível falar de «ensino infantil» de desenho e pintura de crianças, sem ter em conta o que realizou”.

O caso Cecília Menano não deve, pois, ser esquecido pelo menos na História da Educação portuguesa.

Cecília Menano transmitiu o seu legado enquanto professora e formadora na Fundação Calouste Gulbenkian, no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, nos seus próprios ateliers ou instituições com que colaborava. Foi uma docente brilhante na Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional de Lisboa, vivência que marcou gerações de educadores

³ Catálogo da Exposição realizada no Museu de Arte Antiga, Lisboa - Dezembro de 1956.

pela arte e que continuou a perpetuar-se.

O meu caminho investigativo foi assim enriquecido ao longo destes anos por estar verdadeiramente perto de Cecília.

O tributo que lhe posso prestar é a minha escrita, aqui simples e clara, destituída de academicismos e outra, de uma outra forma, em tese de doutoramento, com uma estrutura que embora sempre própria, estará mais imbuída de formalismo. No final da mesma redigi uma nota pessoal que transcrevo tal como foi feito, no presente, pois a Cecília ainda estava entre nós⁴:

"A Rua D. Carlos I tem um prédio de gaveto. Nesse último andar vivia a Cecília e no sótão tinha o seu Atelier.

Fiquei maravilhada com o Atelier, com a vista para o rio como está descrito à frente, mas também a sua casa, espaçosa e linda, me assombrou. Pelo corredor estantes de livros embutidas na parede e enormes painéis de acrílico transparente tinham expostas vestes de noiva marroquinas antigas e majestosas. Quadros, eram imensos, pelas várias salas e o retrato a óleo de Sá Nogueira mostrava uma Cecília austera que eu tinha diante de mim. Olhei depois para os desenhos em que a sua mãe a retratara: e ali estava uma Cecília doce e adormecida.⁵ (...) Primeiro, a Cecília, se chegava ou encontrávamos alguém, apresentava-me pelo meu nome. Aos poucos fui-me apresentando com sua antiga aluna. "Está a escrever sobre mim". Preocupou-se comigo, como me preocupei com ela. Rimo-nos, trocámos, lembrámos tempos do Conservatório, falámos de centenas de pessoas que tínhamos e fomos tendo em comum, discutimos fundamentos, trocámos vivências.

Era exigente estar ao lado da Cilinha, como sempre lhe chamámos. Significava responsabilidade e rigor nas abordagens quando era hora de trabalhar, recolher informação e redigir. Era sinónimo de um enorme respeito pela pessoa que fora e que era e é.

Da primeira vez que lhe mostrei o que escrevera disse-me um pouco zangada: "mas eu não sou nada disso, você ainda não me conhece!". Assenti, tinha sido apenas uma entrevista que eu já julgava muito arrumada... Então, diga-me quem é. Mas a conversa era sempre entrecruzada com um "diga-me você, quem você é", como que para ver se poderia eu, entender o que me tinha para me dizer.

Por isso, no meio das conversas sobre Educação pela Arte, me dizia "a sua echarpe é da cor de Setembro", o que, na verdade é visão estética.

Dirigia-me nos primeiros tempos na condução de entrevistas e recolhas e mesmo compreendendo o que se passava, eu deixei e apreciei. Surpreendeu-me a sua altivez misturada com os olhos repletos de uma saudade tão profunda. Olhos tristes, muitas vezes, salpicados de entusiasmo e orgulho pelas palavras que de repente soltava. Era a sua vida toda na minha caneta, nos meus ouvidos e nos meus olhos. Voltava para casa a escrever por

dentro.

Aos poucos fui-me apercebendo de que também eu era muito respeitada pela minha postura pessoal e profissional. Era aguardada nas deslocações a sua casa com todo o encanto e a estética que imprimia ao espaço, ao pormenor. Punha a mesa para o chá, fazia o "trabalho de casa", relia, escrevia tópicos do que se lembrara entretanto, mostrava mais um objeto ou documento importantes. Misturava muito o on e off record, fazendo avisos, "não escreva isto aí" como quem diz que era só para nós. E era. E fui ousando desvendar-me, também progressivamente, não sendo poucas as vezes em que as palavras não foram tudo. A Educação pela Arte tem estas nuances que flutuam do gesto ao som, entre o dito e o não dito, a sensibilidade e a razão.

Foi um fascínio a relação cúmplice que estabelecemos. Foi para mim a compensação pessoal e profissional de ficar mais certa de que cada ser detém uma riqueza tão singular, que dar-lhe oportunidade de se contar é o gesto mais humano que podemos ter com um qualquer outro.

" (...) o que uma cor parece depende das cores que estão ao seu redor" , diz Eisner falando de interação, e ao redor da Cilinha passa-se vida . Por isso o entretecer foi tão mesclado de cor e intensidade, de interioridade e de superficialidades necessárias.

E fomo-nos cantando.

Nestes últimos anos em que se encontra mais fragilizada, desloco-me para lhe levar um doce e para dois dedos de conversa., e de doenças, pouco falamos.

Não vou por "pena", vou por uma imensa admiração e amizade e sobretudo pela vontade de a ver de novo.

A Cecília traz-me saudades do tempo em que eu fui e ela foi outra realidade. Traz-me saudades da crença profunda na Educação pela Arte hoje em dia tão desprezada. Traz-me saudades de esperança.

Gosto verdadeiramente de a visitar. Os seus olhos continuam vivíssimos e observam-me falando e ouvindo como se nada mais houvesse ao redor. Olha de frente. Zanga-se muito quando não compreendem o seu medo de morrer, o seu medo de estar viva, o seu medo do que há-de vir. E reage. Por vezes reage fortemente impondo a sua força anímica reaparecida da essência do que sempre foi e é: uma senhora determinada, capaz de evocar os seus direitos, a vociferar as suas fragilidades presentes, a requerer uma atenção merecida.

Quando a visito ressurgue de entre o oxigénio para me relatar mais uma história cheia de sopros de ar, da sua casa, dos seus alunos, das suas equipas de trabalho (muitas vezes, de João dos Santos) e do atelier vazio mas inteiro em frente ao Tejo.

Cada vez que lá vou, sei. Aprendo sempre.

Foi professora e continua a ser minha professora. Mesmo que não tenha sido. Mesmo que morra. E então, não morre."

⁴ Esta nota pessoal foi lida a Cecília e a Tese final de doutoramento "Pioneiras da Educação pela Arte Enfoques Biográficos sobre Alice Gomes, Cecília Menano e M^ª Manuela Valsassina" ainda lhe foi mostrada em Março deste ano. Em "resposta" ao texto acima parcialmente transcrito, que lhe li em Janeiro de 2014, disfarçando a comoção deu-me uma festa na camisola, e disse depois: "está muito bem e agora quero responder" e ditou à minha irmã uma carta sobre o meu trabalho.

⁵ A mãe de Cecília Menano, Alice Rey Colaço, era pintora e cantora de lied. Desenhou Cecília Menano a grafite enquanto estava a dormir. Pintou também o seu retrato numa pochade a óleo.



Imaginar #58 **Maria João Craveiro Lopes** *Evocação a Cecília Menano*



