



Artes, Comunidade e Educação
Ângela Saldanha e Marta Ornelas (orgs.)

Título	Atas do 2.º Congresso da Rede IberoAmericana de Educação Artística/26.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual	
Tema	Artes, Comunidade e Educação	
Editor	Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual	
Prefixo de editor	989-20	
Autoras	Ângela Saldanha e Marta Ornelas	
Design	Ângela Saldanha	
ISBN	978-989-96384-6-4	
Vídeo da capa	“Um mau exemplo- intervenções em rede”, Paulo Emílio e Dori Nigro	
	1 volume	

organização



apoio

apoio



grupo Portucel Soporcel

Comissão Organizadora

Ângela Saldanha
Célia Ferreira
Emília Lopes
Flávia Vasconcelos
Isabel Trindade
Júlia Alves
Jurema Luzia de Freitas Sampaio
Luísa Vidal
Marta Ornelas
Rui Alexandre

Comissão Científica

Ana Angélica Albano
Belidson Dias
Carlos Cartaxo
Carlos Morais
Carminda Mendes André
Edite Colares Oliveira Marques
Elisabete Oliveira
Estevão Fontoura
Fábio José Rodrigues da Costa
João Paulo Queiroz
Imanol Aguirre
Isabel Bezelga
Isabel M^a Granados Conejo
José Alberto Martins
José da Silva Ribeiro
José Paiva
José Pedro Aznárez
Judit Vidiella
Jurema Luzia de Freitas Sampaio
Leonardo Charreu
Luciana Gruppelli Loponte
María-Dolores Callejón-Chinchilla
María Isabel Moreno Montoro
Manuelina Maria Duarte Cândido
Maria Jesus Agra-Pardiñas
Noemí Peña Sánchez
Olga Lucia Olaya
Ricardo Reis
Rosa Oliveira
Rosvita Kolb-Bernardes
Samir Assaleh
Teresa Torres de Eça

Autores

Alessandra Faria
Amanda Sandim
Ana Angélica Albano
Ana Sánchez Fúnez
Ana Machado
Anabela Pereira
Ângela Saldanha
Ángeles Saura
Brigite Silva
Cristina Moreno
Christiane Barreto
Dalila Rodrigues
Elisabete Oliveira
Estêvão Haeser
Federico Testa
Flávia Vasconcelos
Guillermo Calviño
Helena Cabeleira
Helga Loos
Heloisa Leão
Hugo Cruz
Hugo Vieira
Isabel Bezelga
Ramon Aguiar
Rita Wengorovius
Isabel-María Granados-Conejo
José Pedro Aznárez
Samir Assaleh
Judit Vidiella Pagès
Leda Maria de Barros Guimarães
Leonardo Luigi Perotto
Lúcia Garcia Ribeiro
Luciana Mendes Velloso
Madalena Zaccara
Marcelo Wasem
María-Dolores Callejón-Chinchilla
Maria Jesus Agra Pardinaz
Maria Madalena Sanchez
Mariana Novaes
Marta Ornelas
Mónica Oliveira
Paula Penha
Pilar Perez
Pollyanna de Oliveira Brito Melo
Ramon Santana de Aguiar
Rosvita Kolb Bernardes
Silvia Capelo Ivarez
Susana Marques
Teresa Torres de Eça
Terezinha Lima
Uendel de Oliveira
Vanessa Raquel Lambert de Souza

Índice

<i>Guimarães - Berço de Partilhas</i>	01	Escola Caseira de Invenções: a invenção de um laboratório de educação, liberdades e utopias	texto 11
<i>Programa do congresso</i>	02	Exposição “Do Desenho ao Designare”	texto 12
Imagens da docência: Histórias de vida e a improvisação	texto 1	El silencio de almas confundidas	texto 13
Fronteiras na escola	texto 2	A Educação Artística na era das Indústrias Culturais: a retórica da ‘criatividade’ e a condição do artista-investigador-professor no século XXI	texto 14
O que a arte ensina a quem ensina arte: processos de pesquisa do Laborarte/Unicamp/Brasil	texto 3	É Possível Construir uma Nova Sensibilidade Humana Por Meio da Arte e da Educação Planetária?	texto 15
Arquitectura y Multisensorialidad	texto 4	Desenho de investigação da construção de uma personagem híbrida a partir do clown	texto 16
Ludobibliotecas Escolares e Comunitárias das Escolas Básicas do Concelho de Cascais no âmbito do programa da Escola por Inteiro	texto 5	Princípios e práticas de teatro e comunidade: Poéticas, pedagogias e dramaturgias da Comunidade	texto 17
Obra de arte e construção de sentido	texto 6	Comunidades virtuales, sí, pero también servicio presencial a la comunidad: aprendizaje servicio y arte social	texto 18
Exposición “enREDadas 2014”: Creación artística intercultural para la formación docente	texto 7	Quando me encuentro, cuando nos encontramos. Arte y Educación Artística como reflexión y agencia	texto 19
A formação do espectador para a fruição dos elementos visuais no espetáculo	texto 8	<i>Colectivacções: construir redes de formação-acção em escolas de arte e contextos locais</i>	texto 20
A infância da arte / A arte da infância	texto 9	<i>Performance, Música e Educação: pensando o espaço educativo e suas ações performativas como debate para o ensino musical</i>	texto 21
A necessidade de um referencial nacional para a educação visual de todos: das práticas efectivadas e respondendo aos desafios emergentes à formação de professores e exploratório	texto 10	O ensino das artes visuais	texto 22

Guimarães - Berço de Partilhas

Ângela Saldanha e Marta Ornelas

01

A Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) organiza todos os anos um encontro que permite, não só o contato presencial e o convívio entre os seus associados, aos quais se juntam outros participantes com apreço por esta associação e pelo que a mesma defende, como também a partilha de ideias, projetos, convicções, sugestões, derivas e questionamentos respeitantes ao processo da educação artística. Professores, investigadores, artistas, bem como outros interessados nestes temas, contribuem ativamente para a dinamização e ampliação desta rede de conhecimento, na qual se discute aquilo que se relaciona sobretudo com o seu quotidiano profissional. Acrescente-se que estes encontros anuais se pautam sempre por um acolhimento de cariz muito familiar, amigável, onde se tenta que os interesses e necessidades de todos sejam atendidos.

Respeitando a amplitude geográfica do nosso país, a APECV esforça-se também por diversificar os lugares destes encontros, que já se realizaram de norte a sul. Neste ano de 2014, no seu 26º encontro, a APECV elegeu a cidade de Guimarães, no norte de Portugal, que havia sido Capital Europeia da Cultura dois anos antes. Da cidade berço de Portugal as anfitriãs Célia Ferreira e Júlia Alves prepararam-nos, recheados de afetos e profissionalismo, os diversos momentos do encontro.

Ao 26º encontro da APECV juntou-se ao II Congresso da Rede Iberoamericana de Educação Artística (RIAEA). Trata-se de uma rede criada por afinidades profissionais entre pessoas localizadas em diferentes países e continentes que teve o seu I Congresso no ano de 2008, também em Portugal, na cidade de Beja.

Neste 26º encontro da APECV e II Congresso da RIAEA foram utilizadas tecnologias para que fosse possível que o evento se expandisse além fronteiras, através da internet. Assim, além da vertente presencial, os participantes puderam acompanhar o evento online, facto que ampliou consideravelmente o número de participantes interessados que não tiveram possibilidade de estar presentes em Guimarães. O evento online contou também com participações exclusivas, através de fóruns participativos, que não fizeram parte do programa presencial, as chamadas participações virtuais, o que abriu uma possibilidade que ainda não tinha sido experimentada nos encontros da APECV. Talvez se possa ter aberto uma porta para repensar os futuros encontros da APECV.

Contamos com um largo número de apresentações em vários formatos, desde simpósios, mesas redondas, grupos de debate, fóruns virtuais e workshops.

Fisicamente, foi o Agrupamento de Escolas João Meira que acolheu o evento, que decorreu nos dias 30 e 31 de maio e 1 de junho.

O tema geral do encontro denominou-se “Artes, Educação e Comunidade” e, mais especificamente, foram propostos para debate os assuntos que seguidamente se enumeram.

1. Artes, Educação e Comunidade: projetos e experiências de artes e de educação artística socialmente comprometidos em contextos de educação não formal e informal;
2. Artes Visuais na Educação: práticas demonstrativas do papel crucial da educação artística e da educação através das artes visuais na educação formal;
3. Artes e Educação para a Sustentabilidade: debates, projetos e experiências que de algum modo demonstrem os benefícios de abordagens baseadas nas artes, promotoras da educação ambiental e para a sustentabilidade em geral;
4. Artes em Movimento (multimédia): questões que se ligam à compreensão crítica, manuseamento e transformação de imagens produzidas por tecnologias multimodais e digitais;
5. Educação Artística nos vários níveis (primeira infância; infância, adolescência, idade adulta, terceira idade);
6. Formação Inicial de Educadores e Professores de Educação Artística;
7. Práticas Transdisciplinares: práticas que cruzam fronteiras permeáveis das disciplinas artísticas, tornando-se difícil situá-las dentro do espartilho disciplinar, ocupando-se do conhecimento como um todo.

programa

30 de maio

a partir das 16h00	Recepção, no 1.º andar principal
18h30	Sessão de abertura, no 1.º andar principal e na sala do aluno
18h30/19h00	Momento Musical (1.º andar principal) Alunos do ensino articulado (Orquestra João de Meira) e maestro Jorge Fernandes (Academia Valentim Moreira de São Paulo) Evocação de Elliot Eisner, Cecília Menano e Rui Mário Gonçalves Elisabete Oliveira
19h00/19h15	Abertura (sala do aluno) Cízia Ferreira (APECV e Agrupamento de Escolas de Pedome) e Joella Alves (APECV e Agrupamento de Escolas Prof. João de Meira), Manuela Ferreira (Direção do Agrupamento de Escolas Prof. João de Meira), Adelina Paula Pinto (Vereação da Cultura da Câmara Municipal de Guimarães), Jurema Sampaio (Rede Ibero-Americana de Educação Artística) e Teresa Eira (International Society for Education through Art)
19h30/20h00	Palestra Inaugural Filosofia e educação artística Carlos Morais (Universidade Católica Portuguesa)
20h00/20h45	Mesa inaugural Colocando questões, na sala do aluno, moderada por Teresa Eira (APECV e International Society for Education through Art - InSEA) Quando me encuentro, cuando nos encontramos: Arte y educación artística como reflexión y agencia Josė Pedro Aznárez López (Universidade de Huelva e Escuela de Arte de Huelva) e Samir Assaleh (Universidade de Huelva) C3: Y como no somos anti-sistema... Mária Jescoes Agra Pardais (Universidade de Santiago de Compostela) Inspirar a aprender, a cuidar e a agir Antonieta Costa (Jardim Escola - grupo de Lisboa)
20h00/20h45	Sessão paralela #1, na sala 22 moderada por Estivo Haeser (Casa Grande) Educação estética e artística: Uma visão europeia Raquel Mateus, Helena Damio e Isabel Festas (Universidade de Coimbra) A reinvenção de Julieta... e Romeu Ramon Aguiar (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas e Laboratório de Estudos Teatrais e Memória Urbana/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, CAPES/MEC - Brasil) Casa Grande: Arte e educação enquanto políticas de resistência Michele Rogiet e Estivo Haeser (Casa Grande)
20h00/20h45	Performance, na sala do aluno Um mau exemplo: intervenções em rede Paulo Pinto e Doriedson Roque (Coletivo Tuia de Artíficos)
21h00	Jantar, no Restaurante Histórico (com reserva)

31 de maio

8h30/10h00	Sessão paralela #2, na sala do aluno, moderada por Isabel Bezelga (Universidade de Évora) A necessidade de um referencial nacional para a educação visual de todos: Das práticas efectivadas e para continuar a responder aos desafios emergentes à formação de professores e exploratório Elisabete Oliveira (Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes/Universidade de Lisboa) A arte sustenta o quê? Elana Pougy (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) Obra de arte e construção de sentido Anabela Pereira (Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado) Oficina paralela #1, na sala 21 Imagens da docência: Histórias de vida e improvisação Alessandra Ancona de Faria (Universidade Estadual de Campinas)
10h00/10h30	Intervalo
10h30/12h00	Sessão paralela #3, na sala 22, moderada por Joemi Peña Sanchez (Universidade Complutense de Madrid) Arte e educação: Uma experiência cênica da memória e cultura popular de São Francisco do Conde Joane Macieira (Universidade Federal da Bahia) Desenho de investigação da construção de uma personagem híbrida a partir do clown Hugo Vieira (Universidade do Porto) Estratégia de mediação em arte na educação não-formal: Um estudo de caso das oficinas artísticas do SESC Belenzinho Vanessa de Souza (Universidade Estadual Paulista)
10h30/12h00	Sessão paralela #1, na sala 11, moderada por Josė Carlos de Paiva (I2ADS/Universidade do Porto) A educação artística na era das indústrias culturais: a retórica da Criatividade e a condição do artista-investigador-professor no século XXI Helena Cabeleira (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) Pictógrafos: Apresentação do projeto Susana Marques Arquitetura y multisensorialidad Ana Sánchez Fonez
12h00/12h30	Apresentação das conclusões das sessões paralelas #1, #2, #3, #1, na sala do aluno
14h00/15h30	Mesa redonda paralela #1, na sala 21 moderada por Ana Angėlica Albano (Universidade Estadual de Campinas) O que a arte ensina a quem ensina arte: Processos de pesquisa do Laboratório/ Universidade Estadual de Campinas Luciana Esmeralda Ostetto (Universidade Federal Fluminense), Rosvita Colob (Universidade do Estado de Minas Gerais) e Alessandra Ancona de Faria (Universidade Estadual de Campinas) Sessão paralela #1, na sala 22, moderada por Ana Marquês Iltz (Universidade Complutense de Madrid) A ilustração atual e as suas potencialidades pedagógicas Mónica Oliveira (Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano/Universidade Católica Portuguesa e Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti) Babilotando, fazendo e acontecendo: Múltiplas linguagens do ensino da arte na educação infantil Cristina Nelson (Creche Municipal de Aldir Roberto da Conceição) A educação não formal e informal nas ludobibliotecas escolares e comunitárias das escolas básicas do concelho de Cascais Ana Rocha

Oficina paralela #2, na sala 21 Memória: Uma expressão cênica da improvisação Joane Macieira (Universidade Federal da Bahia)	
15h30/16h00	
16h00/16h30	paralela #1, na sala 11, moderada por Judit Vidiella Pagés (Universidade de Évora) Iner-relações: Entre arte, comunidade e educação ambiental Polyanna Brito e Leida Guimarães (Federação de Arte-Educadores do Brasil) É possível construir uma nova sensibilidade humana por meio da arte e da educação planetária? Helena Leão (Pontifícia Universidade de São Paulo) Cuidando pingos: Arte educação e meio ambiente, contexto interdisciplinar no cuidado com a água Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé (Colégio Militar de Salvador, Escola Municipal Adroaldo Ribeiro Costa e Universidade Federal da Bahia), Joane Macieira e Priscila Menezes (Universidade Federal da Bahia)
Sessão paralela #1, na sala 11, moderada por Maria-Dolores Callejón Chinchilla (Universidade de Jaén) Fronteiras na escola Amanda Sandim (Federação de Arte-Educadores do Brasil) Utopia como sinónimo de esperança na renovação do olhar em espaços sociais de colonização portuguesa: O movimento intercultural Identidades Madalena Vaccara (Universidade Federal de Pernambuco) El otro que habita en nuestras miradas: Percepción y mediación en la visualidad contemporánea Valeria Bernardo Rangel (Instituto Federal de Santa Catarina e Universidade de Barcelona)	
Oficina paralela #3, na sala 21 Narrativas visuais: Conciliar o desenho gráfico com tecnologias digitais Eduardo Salavisa	
16h30/18h00	Apresentação das conclusões da mesa redonda paralela #1 e das sessões paralelas #1, #2 e #3, na sala do Aluno
19h00/20h00	Performance, na sala do aluno Dança com papel Clara Encarnação (Agrupamento de Escolas da Boa Nova)
20h30/23h30	na sala do aluno Boi feleiro: Um boi improvisado Paulo Pinto e Doriedson Roque (Coletivo Tuia de Artíficos) Danças do Mundo Mirjam Decker e Coreto

08h30/10h15	Sessão paralela #8, na sala do aluno, moderada por Estêvão Haeser	Interprecart in 820f Manuel Miguizns PZrez (Universidade de Santiago de Compostela), Ana Mar'a Miguizns PZrez (Galensigna) e Iv'n Laxe
	Colectivacões: Construir redes de formação em escolas de arte e contextos locais Judith Viciela Pagés (Universidade de Évora)	TIC em 3D: Projeto 3D Alpha Artur Coelho (Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro e Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento/ Universidade Nova de Lisboa)
	Escola Caseira de Invenções: A invenção de um laboratório de educação, liberdades e utopias Estêvão Haeser e Federico Testa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	
	O ensino do design gráfico e a articulação com a comunidade local Paula Penha (Escola Secundária de Cacilhas)	
	Prática interdisciplinar em Cachoeira: Educação, arte e operações colaborativas Marcelo Wasem e Mariana Novaes (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	
	Oficina paralela #4, núcleo principal	
	Deriva número três Teresa E. A. (APECV e INSEA), Ângela Saldanha (APECV e I2ADS/Universidade do Porto) e Pilar PZrez (Universidade Autónoma de Madrid)	
10h15/10h30	Intervalo	
10h30/12h30	Visita orientada, no Centro Internacional das Artes José de Guimarães	
	Comunicação/Apresentação de Livro, na sala do aluno	
	A influência da arte / A arte da influência Dalla d'Alte (Universidade Lusófona de Lisboa)	
	Apresentação de pósteres, na sala 20	
	Visiones de escuela María Luisa Moreno Gutiérrez (Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola/Universidade de Sevilha) e María-Dolores Callejón Chinchilla (Universidade de Jaén)	
	As artes visuais na formação profissional Madalena Sanchez (Universidade Lusófona)	
	¿La caja del practicum: Una mirada hacia el interior María José Ramos Estévez (Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola/Universidade de Sevilha)	
	Logotipo de autor 2014 Tiago Barros	
	Creación artística entre universidades y de manera interdisciplinar María-Dolores Callejón Chinchilla (Universidade de Jaén), María-Paz López-Peláez Casellas (Universidade de Jaén) e José-Antonio Asensio Fernández (Universidade de Barcelona)	
14h00/15h30	Mesa redonda paralela #2, na sala do aluno, moderada por Isabel Bezelga (Universidade de Évora)	Sessão paralela #10, na sala 17, moderada por Isabel Bezelga (Universidade de Évora)
	Teatro e comunidade em Portugal: Aproximações teórico-práticas Hugo Cruz (Pela Escola de Contato Social e Cultural e Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo), Ramon Aguiar (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas e Laboratório de Estudos Teatrais e Memória Urbana/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; CAPES/MEC - Brasil) e Rita Wengorovius (Teatro Umano e Escola Superior de Teatro e Cinema)	O jogo dramático como mediador de aprendizagens no processo de desenvolvimento das crianças no jardim de infância Alexandra Guerreiro e Isabel Bezelga (Universidade de Évora)
	Sessão paralela #9, na sala 19, moderada por José da Silva Ribeiro (Universidade Aberta)	Performance e educação: Pensando o espaço educativo e suas práticas performativas como debate para o ensino musical Leonardo Perotto (Universidade de Barcelona)
	Comunidades virtuales, sí, pero también servicio a la comunidad Isabel Granados Conejo (Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola/Universidade de Sevilha) e María-Dolores Callejón Chinchilla (Universidade de Jaén)	A formação do espectador para a fruição dos elementos visuais no espetáculo Cristiane Barreto (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)
	Processo de criação nas redes: Crise como hipotese ao aumento de conectividade no ambiente virtual Lara Cerqueira (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	A imagem-objeto como estímulo visual para a produção do discurso poético: Análise de uma experiência artístico-pedagógica em artes cênicas Uendel Silva (Universidade Federal da Bahia)
		Sessão paralela #11, na sala 19, moderada por Rosita Kolb (Universidade do Estado de Minas Gerais)
		Narrativas autobiográficas: Para quem não se temo asas para voar? Luciana Velloso (Universidade do Estado de Minas Gerais)
		El arte fractal como proyecto educativo transversal Silvia Capelo Álvarez (Universidade de Santiago de Compostela)
		Bartleby, el fotógrafo Guillermo Calviño Santos (Unidad de Atención Educativa en Altas Capacidades/Universidade de Santiago de Compostela)
17h30/18h00	Apresentação das conclusões da mesa redonda paralela #2 e das sessões paralelas #8, #9, #10 e #11, na sala do aluno	
18h00/18h30	Intervalo	
18h30/19h00	Sessão de encerramento, na sala do aluno	
	Concluindo... e colocando novas questões	
	EXPOSIÇÕES, no núcleo intermédio	
	enREDadas Cristina Saura e Cristina Moreno (Universidade Autónoma de Madrid)	
	Linha Sonora, Ilustração e Design de Moda Lúcia Garcia Ribeiro (Escola Básica de Alfornelos)	
	Do desenho ao designare Flávia Pedrosa (Estudos Multi, Inter e Trans em Artes Universidade Federal do Vale do São Francisco e I2ADS/Universidade do Porto e Sociedade/Universidade do Porto)	
	Genealogia do teatro Estêvão Haeser, Giuliano Lucas, Leandro Machado, Luísa Gabriela, Marcelo Monteiro, Michele Zgiet, Rafael Silveira, Silvana Rodrigues e Waldemar Max (Casa Grande)	

Imagens da docência: Histórias de vida e a improvisação

Profa. Dra. Alessandra Ancona de Faria
UNICAMP – leleancona@hotmail.com

TEXTO
01

resumo

Este workshop tem a intenção de investigar as imagens sobre o significado da profissão docente para estudantes e professores em exercício. Proponho uma reflexão sobre a escolha docente que se dê por intermédio da criação pela cena teatral, partindo da narrativa sobre as histórias de vida e da improvisação sobre as mesmas. A possibilidade de falar sobre suas experiências permite ao aluno/professor dar sentido ao vivido, percebendo aspectos que constituíram sua imagem docente. A escolha pela improvisação sobre as narrativas de história de vida ocorre pelo entendimento de que tal vivência permite uma nova percepção sobre o fato narrado, estabelecendo diálogo com possibilidades de encenação do mesmo. A percepção desta história não é fixa, imutável, o que dá sentido ao processo de revisita-la. Entendemos que neste olhar para os professores com os quais conviveu, este grupo de alunos/professores poderá fazer escolhas, repensar práticas, reelaborar a maneira pela qual se vê professor. Esta proposta de formação de professores explora a linguagem teatral, que é uma linguagem essencialmente corporal. É pelo gesto do ator que a cena se configura, e acreditamos que é também no gesto do professor que a aula se elabora. A escolha por trabalhar o corpo não se deve exclusivamente ao fato de ser um trabalho teatral, mas, também, a razão de que uma melhor compreensão de seu corpo, dá ao professor, muitos recursos expressivos.

A linguagem teatral, assim como a dança, possibilitam um conhecimento do próprio corpo e uma ampliação das possibilidades de vivência dele e com ele. Ao descobrir maneiras pelas quais podemos nos expressar corporalmente, descobrimos novas formas de nos movimentarmos, novas expressões e recursos que podemos utilizar na relação com outros corpos, nas relações sociais. (FARIA, 2011)

Perceber que a maneira pela qual nos expressamos é uma, dentre as muitas possibilidades, que nossos gestos podem ser ampliados, que podemos aumentar a consciência sobre as formas de nos expressarmos corporalmente é a base para a percepção de como eu, professor, me expesso e de como posso ler nos corpos dos meus alunos aspectos que não são ditos por palavras. O trabalho aqui proposto estará estruturado com três enfoques: o de conhecer melhor as possibilidades expressivas individuais, o de se relacionar coletivamente pelo corpo e o de expressar as memórias docentes corporalmente.

palavras-chave

Formação de professores, improvisação, teatro, memória.

O trabalho aqui apresentado é parte de uma pesquisa de pós-doutorado, intitulada *Imagens da docência: histórias de vida e a escrita espetacular*, que tem a intenção de investigar as semelhanças e diferenças da imagem sobre o significado da profissão docente para estudantes de licenciatura e professores em exercício, partindo da narrativa sobre as histórias de vida e da improvisação teatral sobre as mesmas. Tal improvisação partiu dos elementos da cena e das memórias dos participantes sobre seus professores.

Esta pesquisa é qualitativa e se configura como uma investigação-formação. Teve como base a retomada de lembranças sobre os professores com os quais os participantes conviveram, recriadas na exploração teatral. As propostas desenvolvidas tendo a história de vida dos estudantes/professores como possibilidade de reflexão e formação do professor são inúmeras e caminham por diferentes percursos, mas em todas elas temos a referência das experiências vividas como fonte de reflexão.

A escolha pela improvisação sobre as narrativas de história de vida ocorre pelo entendimento de que tal vivência permite uma nova percepção sobre o fato narrado, estabelecendo diálogo com possibilidades de encenação do mesmo.

Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se. Como sugere Larrosa, na epígrafe¹, somos a narrativa aberta e contingente da história de nossas vidas, a história de quem somos em relação ao que nos acontece. (PASSEGI, 2011, p.147)

A possibilidade de falar sobre suas experiências, sobre as lembranças de seus professores permite ao aluno/professor dar sentido ao vivido. Entendemos que ao se recordar de situações passadas, como aluno, será possível perceber aspectos passados que constituíram a imagem docente.

Como nos fala Passegi, a percepção desta história não é fixa, imutável, o que dá sentido ao processo de revisita-la. Entendemos que neste olhar para os professores com os quais conviveu, este grupo de alunos/professores poderá fazer escolhas, repensar práticas, reelaborar a maneira pela qual se vê professor.

Investigamos a seguinte hipótese: tornar o professor(a) consciente, através do ato criativo, dos elementos da cena que compõe o cotidiano escolar, pode possibilitar reflexões, revisão e recriação da sua imagem sobre a docência?

O corpo

Acho que a minha mais sincera intenção é me sentir confortável, o máximo que eu puder, estando na minha própria pele. Estarmos na nossa própria pele não é fácil e essa percepção é capaz de nos humanizar o bastante para nos aproximarmos, com o coração do entendimento, do quanto também não seria fácil estarmos na pele de nenhum outro. Por maiores que sejam as diferenças, as singularidades de enredo, as particularidades de cenário, não nos enganemos: toda gente é bem parecida com toda gente. Toda gente é promessa de florescimento, anseia por amor, costuma ter um medo absurdo e se atrapalhar à beça nessa vida sem ensaio. (JÁCOMO, 2011)

Trabalharmos corporalmente buscando a possibilidade de perceber o próprio corpo e de se relacionar com os demais corpos do grupo possibilitou uma aproximação, uma maneira diferente de que cada um conhecesse o outro, além da descobertas de coisas de si.

Esta proposta de formação de professores explora a linguagem teatral, que é uma linguagem essencialmente corporal. É pelo gesto do ator que a cena se configura, e acreditamos ser também no gesto do professor que a aula se elabora. A escolha por trabalhar o corpo não se deve exclusivamente ao fato de ser um trabalho teatral, mas, também, a razão de que uma melhor compreensão de seu corpo dá ao professor, muitos recursos expressivos.

A linguagem teatral, assim como a dança, possibilitam um conhecimento do próprio corpo e uma ampliação das possibilidades de vivência dele e com ele. Ao descobrir maneiras pelas quais podemos nos expressar corporalmente, descobrimos novas formas de nos movimentarmos, novas expressões e recursos que podemos utilizar na relação com outros corpos, nas relações sociais. (FARIA, 2011, p.127)

A descoberta das possibilidades de diálogo que o contato corporal traz, perpassou todos os momentos desta formação. A dificuldade de entrar em contato com o próprio corpo, assim como com os outros corpos também foi sentida, porém, aos poucos, a alegria do jogo, do movimento e do se conhecer desta outra maneira permitiu que o estranhamento abrisse espaço a esta descoberta, a esta nova forma de se relacionar.

¹ Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa (Jorge Larrosa).

O trabalho corporal esteve estruturado com três enfoques: o de conhecer melhor as possibilidades expressivas individuais, o de se relacionar coletivamente pelo corpo e o de expressar as memórias docentes corporalmente.

Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo, que coletou os dados aqui analisados, aconteceu em dois momentos. O primeiro momento, ocorrido no segundo semestre de 2012, com dois grupos, tendo a duração de um semestre letivo. Um dos grupos foi formado por alunos da Faculdade de Educação da UNICAMP – Universidade de Campinas e o outro por professores da FAACG - Fundação Antônio e Antonieta Cintra Gordinho.

O grupo da UNICAMP foi composto por 35 mulheres e 1 homem, 85% do curso de pedagogia, sendo que apenas 11% tinha experiência docente.

O grupo da FAACG composto por 18 professores, estava dividido em 4 homens e 14 mulheres, sendo 41% de graduados, 53% de especialistas e 6% de mestres. 35% havia cursado pedagogia e o restante diferentes graduações, como: moda, letras, sistema de informação, física, matemática, química, artes visuais, artes cênicas, ciências sociais e educação física. As disciplinas lecionadas estavam diretamente relacionadas às suas formações específicas, o que possibilitou um grupo bastante diversificado.

O segundo momento aconteceu em novembro de 2013, com dois grupos de estudantes no México, um deles da Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños na cidade do México e o outro da Universidad Veracruzana, na cidade de Poza Rica.

O grupo de alunas da Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños foi composto por 13 mulheres, 100% do curso de licenciatura em Educação Pré-escolar, sendo que 50% tinha experiência docente.

O grupo de alunas da Universidad Veracruzana, foi composto por 8 mulheres, 100% do curso de licenciatura em Pedagogia, das quais uma delas tinha experiência docente há dois anos e duas relataram trabalhar com educação especial.

Primeiro encontro com a professora, a memória submergindo

Lembrar-se do primeiro professor! Tarefa árdua mesmo para os mais jovens, que ainda estão na faculdade. Mas extremamente prazerosa, quando acontece. Não foram todos que se lembraram da primeira professora², mas todos se lembraram de alguma.

Neste artigo apresento o trabalho realizado nos dois primeiros encontros de minha pesquisa de campo realizada no Brasil, já que ambos se aproximaram desta lembrança. Nos grupos do México foi feita uma atividade semelhante, porém devido ao número de horas para a realização do trabalho, apenas parte da proposta se desenvolveu.

A escolha por explorar os sentidos como forma de acessar as lembranças mais antigas deveu-se ao entendimento de que muito do que vivemos na infância pode ser acessado pelo corpo, pelas sensações da pele, do olfato, do paladar, da audição e da visão.

Comecei por pedir que aquietassem os corpos e saíssem sozinhos para andar pelo espaço com os sentidos apurados, percebendo o espaço com os sentidos, sem falar. Na volta cada um se deitou em um colchonete e solicitei que se lembrassem de cheiros, sabores, cores, lugares, formas, texturas da infância. Que se lembrassem das lembranças mais antigas, da primeira infância.

Estas lembranças foram compartilhadas de duas formas, inicialmente falando em pequenos grupos e depois com os jogos “O que estou comendo?; O que estou ouvindo?; O que estou tocando?; e Qual cheiro sinto?”³

Este momento de andar pelo espaço, um espaço com o qual estão acostumados, mas percebendo-o de outra forma possibilitou o acesso a sensações que ficam esquecidas no cotidiano, mas que são muito presentes na infância. Compartilhar estas lembranças possibilitou uma aproximação diferenciada da já existente, já que muitos não haviam tido trocas sobre suas memórias dentro do convívio de colega de faculdade ou de colega de profissão.

É interessante observar que embora todos os participantes estejam dentro de um ambiente que pensa sobre o ato de educar e que, no caso dos professores, atua diretamente com crianças e jovens, a lembrança sobre como foi ser aluno não se faz presente. É possível que muitas situações e “causos” sejam compartilhados entre os colegas, porém não como um material de reflexão, não como uma possibilidade de percepção das

² Para nenhum dos sujeitos da pesquisa o primeiro professor foi um homem, mesmo os que não se lembraram dela, sabiam que era uma mulher.

marcas que a experiência de ser aluno deixou em cada um.

Retomamos as lembranças no segundo encontro, tendo feito um aquecimento no qual cada um percebeu o próprio corpo e depois comparou seu corpo com o corpo dos demais, aproximando e observando as diversas partes do corpo. Este jogo causou certo constrangimento no grupo de professores. Conforme eu solicitava que comparassem diferentes partes do corpo, os professores se afastavam cada vez mais do local onde eu estava, de tal forma que tive que caminhar para o lado oposto da sala para que pudesse ser ouvida.

Este fato foi comentado por mim ao final do encontro, o que permitiu que todos se sentissem melhor, já que puderam expressar a dificuldade desta aproximação corporal. Não ignorar os limites e as dificuldades expressas pelo grupo é condição para que qualquer trabalho teatral aconteça sem agressões aos participantes. O teatro solicita uma disponibilidade de diálogo corporal, de maneira geral, muito superior ao diálogo estabelecido nas nossas relações sociais, tais como estão estabelecidas atualmente na sociedade brasileira.

Observar o corpo do outro, tocar a barriga ou as costas de um colega com a própria barriga, sentir pela pele a temperatura e o formato corporal causa uma sensação de intimidade que pode ser muito maior do que o grupo suporta. Neste trabalho, embora tenha sugerido propostas que pediam um envolvimento e uma exposição corporal difícil para alguns, tomei o cuidado de dimensioná-las conforme as reações demonstradas. Neste primeiro momento, assim como em todos os demais, foi evidente a existência de uma maior facilidade⁴ na realização das propostas por parte dos alunos da UNICAMP, se comparados aos professores da FAACG. Podemos identificar diversas razões para tais diferenças e aponto algumas delas: um dos grupos era composto por estudantes na universidade e outro por profissionais em seu espaço de trabalho, a relação tanto com o grupo, como com a instituição é bastante diversa, já que na Fundação é uma relação trabalhista e na Universidade não.

A faixa etária dos participantes também é outro fator, embora algumas professoras da FAACG fossem jovens, todos já estavam formados e boa parte já era professor há mais de dez anos. O momento do encontro era outro fator a ser considerado, já que na UNICAMP os encontros aconteciam como primeira atividade da manhã e na FAACG os encontros eram após o almoço, depois de uma manhã na qual estiveram em sala de aula. O tempo de duração dos encontros também interferiu em todo o processo, pois os alunos da UNICAMP tinham muito mais tempo para a realização do aquecimento e dos jogos, já que a duração do encontro era de quatro

horas e de duas na Fundação.

Todos estes fatores interferem na disponibilidade para o trabalho corporal e são dados desta pesquisa. As condições formativas de alunos de graduação e de professores em exercício são diferentes e estas diferenças² devem ser consideradas na análise dos dados.

A escolha por trabalhar um jogo que comparasse partes do corpo deveu-se a dois fatores, um deles foi a possibilidade de que estes grupos se conhecessem melhor, se conhecessem corporalmente, observassem as diferenças e semelhanças existentes e percebidas em seus corpos. O outro foi a percepção da diferença do tamanho corporal de um adulto para com uma criança. A lembrança da primeira professora era uma lembrança infantil, de uma criança que se relacionava com um adulto e perceber estas diferenças corporais também poderia possibilitar a memória desta diferença sentida, quando criança, para com seus professores, tão maiores e mais altos.

Uma aluna comentou haver-se dado conta de que ela, no momento da pesquisa, deveria ter a idade de sua primeira professora. Este comentário demonstra certa surpresa com o fato dela já ser “tão grande” quanto era sua professora, possivelmente recordada como alguém muito maior do que ela.

Em grupos, compartilharam as lembranças e criaram uma imagem congelada, uma sequência fotográfica de cada uma das memórias relatadas no grupo, podendo ser uma única imagem ou uma sequência. Muitas imagens são de acolhimento, professoras chamando as alunas para vir para a escola, imagens de abraço, lembrança do beijo, do cabelo da professora, de proximidade. No diálogo logo após a realização da imagem pelo grupo, boa parte das alunas comentou que a professora era muito fofa, muito carinhosa. Muitas se lembram das professoras da Educação Infantil.

...a autobiografia tem um outro objetivo – examinar uma atordoante confusão de impressões incompletas e indiscriminadas, nunca bem isso, nem bem aquilo, na tentativa de saber se, a partir de um ponto de vista posterior, alguma ordem pode emergir. (...) coloco-me ao lado de Hamlet, quando ele pede por uma flauta e protesta contra a tentativa de se perscrutar o mistério de um ser humano, como se fosse possível conhecer todos os seus refúgios e obstáculos. (BROOK, 2000, pp11/12)

³ Estes quatro jogos simulam a situação de estar comendo, ouvindo, tocando e cheirando algo imaginário. O jogador deve ter como foco sentir aquilo que se relaciona de forma imaginária, porém seus gestos são reais. São jogos propostos por Viola Spolin (1977, 2001).

⁴ Estabeleço relação somente destes dois grupos, pois somente neles é que este trabalho foi desenvolvido da forma como relatada. Nos grupos do México foi solicitado o caminhar e o lembrar-se do primeiro professor, porém não trabalhamos com cenas que partissem desta lembrança.

A escolha por trabalhar com lembranças sobre os professores traz uma proposta que pode parecer contraditória, já que se propõe a dar alguma ordem aos muitos momentos que ficaram guardados na memória, porém tendo-se em conta a impossibilidade de que todos os mistérios que fazem parte da humanidade sejam conhecidos e dominados.

Não pretendemos que este lembrar e explorar cenicamente as histórias de cada um seja uma maneira de desvendar todas as escolhas e ações dos professores que são ou que serão, mas sim, poder perceber características e sentimentos de algumas vivências, refletindo sobre os caminhos a serem seguidos, sabendo que continuaremos com refúgios escondidos e obstáculos intransponíveis.

É assim que em minha tese de doutorado já se encontra essa ideia de que o relato de vida é, decerto, uma ficção baseada sobre fatos reais, mas que é esse relato ficcional que permitirá, se a pessoa é capaz de assumir esse risco, a invenção de um si autêntico. Sem esquecer que a invenção de si tem necessidade não somente de um discurso sobre si, mas de projetos de si. (JOSSO, 2006, p.10)

Olhar a sua história de aluno ou a de professor e poder observar dentro desta história qual é a forma que cada um quer se contar. Qual a narrativa, quais os enfoques a serem valorizados, o que vai para a cena e o que fica fora dela. Esta possibilidade que a narrativa (auto)biográfica estabelece se mostrou neste trabalho como uma maneira de recriar o professor que sou ou rever o que quero ser.

Acolher: a escuta de si e do outro.

Embora em muitos momentos desta pesquisa a lembrança tenha sido registrada por escrito, em textos individuais, foi na construção coletiva das cenas que ela se expressou.

Estabeleço aqui um paralelo entre um aspecto necessário para o fazer teatral, especificamente, para a improvisação e para ouvir o relato do outro. Em ambas as atividades são necessárias posturas de acolhimento, já que a escuta não acontece se não estou aberta para o que o outro tem a me dizer. Da mesma forma, a interação necessária para uma improvisação tem como premissa esta mesma abertura, esta predisposição para estar com.

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
(Caetano Veloso, Oração ao Tempo)*

Como professora e pesquisadora, dentro de escolas, nas salas de aula, nas reuniões, nas conferências, mesas-redondas e quase todos os espaços de educação dos quais participo, pede-se tempo, reclama-se pela falta dele, pela permanente sensação de pressa, de que o tempo não é suficiente para a realização daquilo a que se pretende.

Nestes encontros, nas propostas realizadas tivemos tempo. Tempo para ouvir as histórias contadas, para comentar a história do outro, relacionando-a à sua; tempo para estabelecer contato corporal, para se perceber e perceber o gesto do outro; tempo para criar juntos uma cena e poder comentá-la.

Não digo com isso que o número de horas foi todo o que poderíamos necessitar, com três dos quatro grupos, teria sido muito bom termos mais horas de trabalho conjunto, mas não falo de horas, e tampouco de poder realizar tudo o que um grupo ou uma formação comporta. Falo de tempo para si e para o outro, o tempo onde cabe a beleza da cara da minha filha, o tempo de olhar para ela ou para os colegas com quem trabalho. Tempo de ver, de ouvir, de sentir, se emocionar e pensar.

O teatro, a improvisação pede tempo. Não consigo improvisar se não coloco toda a minha atenção na cena, nos demais jogadores, atores que estão comigo na experiência de viver a ficção a que nos dispusemos a criar juntos.

A criação de situações e personagens pede envolvimento, pede entrega. Da mesma forma, necessito estar inteira para poder ouvir as histórias do outro, além das minhas. Criar personagens que sejam versões das histórias que o grupo viveu, dos sentimentos comuns demandam estar junto, manter este olhar que é para dentro e para fora ao mesmo tempo, manter a atenção solicitada por um salto, por um pulo, por um movimento que me projeta, que me permite compreender quem quero ser a partir daquilo que fui e do que estou sendo

com este grupo.

O primeiro momento com os quatro grupos de trabalho partiram das sensações. Ao caminharmos pelos espaços das escolas ou das universidades, atentos aos cheiros, cores, temperaturas, formas, sentindo com os pés descalços e com o toque das mãos este lugar de formação, anunciamos aos grupos a possibilidade de ter tempo, de se ver, se conhecer, respirar.

Em todos os quatro grupos foi observado pelos participantes o quanto este passeio pelo espaço, com os sentidos acordados, permitiu a lembrança de momentos importantes, podendo perceber características que estavam despercebidas.

Pelo corpo, pelos sentidos iniciamos este trabalho de cumplicidade. Foi o começo de uma conversa, mas que deixou clara a importância de que estejamos presentes no processo educativo.

Referências Bibliográficas

BROOK, Peter. (2000) Fios do tempo. Rio de Janeiro: Bertrand.

FARIA, Alessandra Ancona de. (2011) Contar histórias com o jogo teatral. São Paulo: Perspectiva.

JÁCOMO, Ana. Minha maior intenção. Publicado em 22/07/2011. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/3111888>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

JOSSO, Marie-Christine. (2006) "Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais de formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si." In SOUZA, E. C. e ABRAHÃO, M.H.M.B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS.

PASSEGI, Maria da Conceição. (2011) A experiência em formação. Revista Educação Vol. 34, N° 2 Dossiê - Pesquisa (Auto)biográfica e Formação.

SPOLIN, Viola. (2001) O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva.

_____. (1977) Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva.

Fronteiras na escola

SANDIM, Amanda V.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - dimbidu@gmail.com

resumo

Através deste trabalho, venho relatar minha experiência como pesquisadora dentro de escola não indígena e indígena no perímetro urbano em Campo Grande – MS. Mato Grosso do Sul é o segundo Estado brasileiro com maior número de população indígena; dentro do PIBIC-AF sou bolsista do projeto O AGENTE CULTURAL: estudos e práticas étnico culturais em espaços socioeducativos, sendo minha orientadora a Prof.^a M. Aline Sesti Cerutti .

Fiz um bate papo com os alunos do 2º ano do ensino médio na Escola Estadual Severino de Queiroz em 2013, a pergunta principal era o que eles pensavam quando ouviam a palavra índio, vários estereótipos vieram como resposta, sendo que esses já era o que previa, a intenção não era mostrar somente uma etnia isolada, mas sim ressaltar uma etnia e compara-la com outras.

No Brasil existem centenas de etnias, cada uma com suas respectivas singularidades, sou integrante do Grupo de Pesquisas em Populações Indígenas (GEPPI), sendo que este grupo estuda uma comunidade indígena Terena (Terra Indígena Buriti) há 15 anos, através das atividades desenvolvidas no GEPPI tive uma base teórica e prática para falar um pouco sobre a os Terena aos alunos da Escola Estadual Severino de Queiroz.

No nosso segundo encontro, levei aos aluno o filme Terra Vermelha que fala sobre os Guarani Kaiowá, no terceiro encontro fomos a Aldeia Urbana Marçal de Souza, lá tivemos uma roda de bate papo com professores indígenas (Terena) da Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira, onde esses contaram a história da comunidade e como se veem inseridos na comunidade campo-grandense em questões sociais, culturais e políticas.

No quarto e último encontro com os alunos, fizemos um seminário, onde cada grupo fez uma pesquisa sobre os Terena e sua cultura. A partir dessa pesquisa pude perceber o quão grande são as fronteiras culturais dentro de uma cidade.

palavras-chave

Escola, Fronteira, Índio

Mediação Cultural

Rousseau, John Dewey, Vygotsky, atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. Paulo Freire consagra válida a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém, aprendemos uns com os outros sendo o mediador o mundo .

O olhar crítico da mediação é então posto em presença pela distância. Ele procura restituir o questionamento existente na origem da obra, precisar as questões, os debates e as controvérsias que permitiram à obra e ao pensamento serem formulados e colocá-los em narrativas. A história contada pela mediação é absolutamente inerente àquela da obra, ele descreve a verdade sob uma forma ficcional, o que alguns nomeiam de “ficção verdadeira” a fim de elaborar o trabalho de “cientificação”.

Mato Grosso do Sul e o Índio

Em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho, os indígenas de Mato Grosso do Sul, começaram a sair das áreas de origem (interior do Estado) para a periferia dos centros urbanos.

O movimento começou a partir de 1960, mas intensificou-se na década de 1990. Atualmente, existem cinco aldeias urbanas em Campo Grande, capital do estado: Marçal de Souza, Água Bonita, Tarsila do Amaral, Darci Ribeiro e a comunidade indígena do Núcleo Industrial. Essas áreas são basicamente conjuntos habitacionais horizontais, bairros comuns da periferia, as três maiores etnias respectivamente são: Guarani Kaiowá, Terena e Kadiwéu. Marçal de Souza é a primeira aldeia urbana do Brasil e foi construída em meados de 1990.

Mesmo o Estado de Mato Grosso do Sul sendo o 2ª maior do Brasil (IBGE, 2010) em número de populações indígenas, a população não indígena continua vendo o índio como seres de outro mundo, e penso que é nas escolas que podemos começar essa mudanças tendo como eixo de interpretação os processos históricos que produzem sentidos e os significados que realçam ainda mais as relações de poder que hierarquizam as diferentes culturas.

A maioria dos livros didáticos desde o ensino infantil até o ensino médio trazem imagens que colocam o índio como subalterno; o que aprendemos na disciplina de História sobre a trajetória de nossos antepassados africanos e indígenas, nos enxergamos sob a ótica do colonizador e não do colonizado. Sabemos quem são os europeus – portugueses, franceses, espanhóis, mas quem são nossos índios, nossos negros? Esta é uma pergunta que chega tardia, mas com eloquente voracidade nos cenários escolares. A academia e consequentemente o cerne da intelectualidade expande seus horizontes pela dita - História dos Vencidos. É no fervor das lutas por uma valorização étnica que surge a lei 11.645, tornando obrigatório o estudo dos povos africanos e indígenas no currículo escolar. Nosso estudo visa problematizar as possíveis aplicações da referida lei, refletindo sobre inúmeras questões como: o caráter de obrigatoriedade, a formação qualificada ou não dos profissionais de ensino, a representação da temática nos livros didáticos, entre tantas outras problemáticas. A partir de um de tour em nossas memórias, constatamos facilmente que o nosso então estatuto de realidade é narrado a partir da “História dos Vencedores”. Este nobre personagem das aulas de história omite a cultura dos povos colonizados, restringem personagens políticos apenas à figura de Zumbi. De acordo com Grupioni (1996), essa é uma lei que chega atrasada, o que mostra a existência do preconceito na nossa sociedade. Os livros didáticos, como os que existem até o momento, são um exemplo crucial disso: omitem a história negra e restringem personagens políticos apenas à figura de Zumbi. “(...) Que criança vai querer se identificar com uma figura que só apanha?” Manolo Garcia Florentino (GÓIS, 2007).

Povos negros e indígenas são muitas vezes apresentados por iconografias da época, fatos etnográficos descontextualizados, criando um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida. Nas palavras de Grupioni (1996, p.425):

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora, as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde o índio é parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.

O papel do professor em sala de aula seria questionar a ideia de seus alunos, recriando assim uma nova

visão, se a história nos conta a derrota de um povo, de vários povos, vencidos pela tecnologia, pelas doenças, pela exploração, a arte nos devolve todos eles como antepassados, cheios de vitalidade e de potencial, e explora suas contradições com a liberdade da releitura. Transforma-os, ou melhor, devora-os, alimento mágico das “crônicas” modernas.

Dessa forma, a escrita, fundamentada nessa perspectiva teórica permite o autor desconstruir a noção de cultura como algo fixo e naturalizado e compreender que as populações indígenas se “deslocam” no tempo e no espaço e, no entanto, em diferentes espaços e latitudes, as particularidades se reafirmam, [...] reivindicam um lugar próprio e singular, fazendo de nosso tempo um tempo aparentemente esquizofrênico” (GUSMÃO, 2008, p.48).

Experiencia na Escola Estadual Severino de Queiroz, 2º ano do ensino médio, 2013.

Em sala havia em média 35 alunos, de faixa etária entre 15 a 17 anos, o primeiro contato que tive com os alunos, foi mais um bate papo, a intenção era mais ouvir do que falar a respeito dos indígenas, o mais interessante é que foi um trabalho Interdisciplinar, dentro da disciplina de Biologia, inserido no Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF).

O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) reflete uma parceria público privada entre o Ministério da Educação (MEC), cinco Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco, que permitirá, até 2016, universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, atendendo cerca de 2.500 unidades de ensino e mais de 2 milhões de alunos.

Resultado da convergência entre a orientação estratégica do MEC para o Ensino Médio e o Projeto Jovem de Futuro, desenvolvido pelo Instituto Unibanco, o ProEMI/JF tem como objetivo central promover o redesenho curricular das escolas e fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Assim, as ações do ProEMI/JF buscam colaborar o acesso, a permanência e a conclusão, com sucesso, dos jovens na escola.

Como política pública nacional, o ProEMI propõe o redesenho curricular do Ensino Médio, focado em um

currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea, contemplando uma ampliação do tempo dos estudantes na escola e uma diversidade de práticas pedagógicas que atendam às expectativas e às necessidades dos jovens.

Já imaginava ouvi muitas coisas que foi falada no bate papo com os alunos, a minha pergunta inicial e única, foi: o que vem na sua mente quando ouve a palavra índio?

Deu a entender que a muitos tinham a imagem dos índios, registrados nos livros didáticos de quando os portugueses aqui chegaram no final do séc. XV.



Gravura de Jean-Baptiste Debret retratando uma família camacã no início do período colonial.

Acredita-se que a passagem do homem pré-histórico pela Terra foi marcada por grandes transformações e experiências, onde tudo o que acontecia era sempre algo novo. Desde seus primórdios o homem se serviu da imagem-desenho para se comunicar, externar seus sentimentos e até mesmo para deixar registrado uma proveniente “história”. Sabe-se que a História, assim como a Imagem-desenho, é registro, visto que esta imagem traz consigo uma série de variantes para dar sustentação à História. Assim, quando acontece a junção desse universo imagético, consegue-se então fazer uma releitura crítica de determinadas civilizações ainda no século XV, com a Revolução Comercial, fixaram-se então as rotas de trocas continentais. Com isso, aumentou a quantidade de informações, culminando com a invenção da imprensa. A partir daí, a imagem tomou uma outra dimensão e ocupou o seu lugar nos livros, facilitando a vinculação texto/imagem vindo a se projetar em definitivo no mundo da cultura, uma vez que se expandiu para todos os níveis. A revolução da imagem teve seu impulso em meados do século XIX. Com a invenção da fotografia, a iconografia apresentou um grande avanço de transformações em relação aos séculos anteriores. Acerca disso, Casasús comenta que, “A imagem perde sua função religiosa ou simbólica e, ao mesmo tempo, escapa ao controle do poder”. (1979, pp. 74)

Já para Joly: (...) uma imagem, assim como o mundo, é indefinidamente descritível: das formas às cores, passando pela textura, pelo traço, pelas gradações, pela matéria pictórica ou fotográfica, até as moléculas ou átomos. O simples fato de designar unidades, de recortar a mensagem em unidades passíveis de denominação, remete ao nosso modo de percepção e de “recorte” do real em unidades culturais” (JOLY, 1996, pp. 73).

Tendo assim uma grande quantidade de informações na internet, tentei instigar os alunos a pesquisarem mais a respeito dos indígenas; também foquei a questão das etnias, que existem mais de 300 etnias no Brasil, e comentei sobre os Terena, que é a etnia com maior número de população em Campo Grande – MS, porém a 2ª maior do Estado, e que mesmo na mesma etnia há diferenças de cultura, principalmente na questão de ambiente espaço rural e urbano.

No segundo encontro levei o filme: Terra Vermelha, que fala sobre a etnia Guarani Kaiowá

Sinopse

Mato Grosso do Sul, Brasil, 2008. O suicídio de duas meninas Guarani-Kaiowá desperta a comunidade para

a necessidade de resgatar suas próprias origens, perdidas pela interferência do homem branco. Um dos motivos do desaparecimento gradual da cultura reside no conflito gerado pela disputa de terras entre a comunidade indígena e os fazendeiros da região. Para os Kaiowás, essas terras representam um verdadeiro patrimônio espiritual e a separação que sofreram desse espaço é a causa dos males que os rodeia. Uma disputa metafórica é criada. A compreensão e o diálogo buscam espaço nesse antigo conflito. Enquanto isso, o jovem Osvaldo, que vive um terrível embate contra o desejo de morrer, vai furtivamente buscar água no rio que corta a fazenda e conhece a filha do fazendeiro. Um encontro em que a força do desejo transpassa e ao mesmo tempo acentua o desentendimento entre as civilizações.

Direção: Marco Bechis

Ano: 2008

Gênero: Drama

Duração: 108'

No terceiro encontro, fomos a aldeia Urbana Marçal de Souza, mas antes conversei com a cacique Enir Bezerra, perguntando como o índio se vê na sociedade atual?

Ela me respondeu que muitas vezes e sentia desrespeitada, com perguntas do tipo: o que vocês comem, como vocês vivem?

Dando a entender que eram seres de outro planeta, que muitos estudantes, acadêmicos geralmente, vão pra fazer pesquisas e não retornam mais na comunidade,.



Enir Bezerra. Foto: André Campos

Os alunos da Escola Estadual Severino de Queiroz tiveram o bate papo com professores indígenas da Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira que fica inserida dentro da Aldeia Urbana Marçal de Souza, frequentada por alunos indígena e não indígena, com o bate papo deu pra ver um pouco do dia a dia da comunidade assim desestereotipando a visão do primeiro encontro que tive com eles.

O quarto e último encontro, tivemos um seminário, onde cada grupo falou um pouco das culturas indígenas, em relação a experiência que tivemos e as pesquisas de casa que esses fizeram.

Escola Indígena

No séc. XVI a escola para os índios começa a ser estruturada, quando aqui chega a 1ª Missão Jesuíta enviada por D. João III. A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam. Hoje os índios não sabem ainda para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona dela. Agora nós índios estamos começando a discutir a questão (KAINGANG apud FREIRE, 2004:28).

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos de sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribui para extinção de mais de mil línguas.

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que vigora até os dias de hoje.

Sua fundação se deu em um período altamente crítico para os povos indígenas. Diversas frentes de expansão para o interior, ao longo de todo o país, faziam a guerra contra os nativos. Em meados de 1907, as disputas no interior chegaram às capitais e ao cenário internacional em tom de acirrada polêmica. O então diretor do Museu Paulista, von Hering, defendia o extermínio dos índios que resistissem ao avanço da civilização, promovendo grande revolta em diversos setores da sociedade civil. Em 1908, o Brasil fora publicamente acusado de massacre aos índios no XVI Congresso dos Americanistas ocorrido em Viena (Ribeiro, 1979; Carneiro da Cunha, 1987).

Foi este contexto que deu origem ao Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que visava tanto a proteção e integração dos índios, quanto a fundação de colônias agrícolas que se utilizariam da mão-de-obra encontrada pelas expedições oficiais (Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de

1910). Na base da unificação destas funções estava a ideia de que o 'Índio' era um ser em estado transitório. Seu destino seria tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano. Em 1918 o SPI foi separado da Localização de Trabalhadores Nacionais (Decreto-Lei nº. 3.454, de 6 de janeiro de 1918). Entretanto, mesmo com a separação, a premissa da integração pacífica dos índios continuou a basear a atuação do órgão.

A política educacional da Funai estruturou-se fundamentalmente nos Programas de desenvolvimento Comunitário (PDC), respaldado pela ONU.

- Somente na constituição federal de 1988 que o índio se torna um "sujeito de direito".
- Em 1991, um conjunto de decretos descentraliza para outros órgãos públicos diversas ações do âmbito indigenista.
- O Ministério da Educação (MEC) em 1992 instituiu o Comitê Nacional de Educação Indígena, composto por representantes de organizações não governamentais, universidades e REPRESENTANTES INDÍGENAS.
- Em 1991, foi estruturada a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI).

Campo Grande – MS possui 491 estudantes indígenas (SEMED, 2011) matriculados nas 90 escola municipais da cidade, pesquisas mostram que se necessita de uma maior aproximação epistemológica com a temática, uma prática pedagógica de exclusão, silenciosamente, subalternização e marginalização do diferente, resultante de um forte preconceito historicamente construído de parte da sociedade não indígena.

Já se passaram mais de meio século e a luta pelos direitos permanece, muito tempo, poucas mudanças, mas a persistência prevalece.

Referências

- Barbosa, A. M., & Coutinho, R. G. (2008). Arte educação como mediação cultural e social. Unesp.
- Bittencourt, M. C., & Ladeira, M. E. (2000). A história do povo Teréna. Brasília, MEC.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. (1987). Os direitos dos índios, Brasiliense.
- CASASÚS, J. M. Teoria da Imagem. (1979) Rio de Janeiro, Salvat.
- GRUPIONI, L. D. (1996) Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 77, p. 422-37.

GUSMÃO, N. M. M., de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. Pró-Posições, v. 19, n. 3 - set./dez, 2008. pp.48

JOLY, M. Introdução á Análise da Imagem. (1996) Tradução de Maria Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papyrus.

Portal do Mec, 22 abril, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>

RIBEIRO, D. 1979 [1977]. Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes.

O que a arte ensina a quem ensina arte: processos de pesquisa do Laborarte/Unicamp/Brasil

Ana Angélica Albano – Unicamp - nanalbano@gmail.com; Luciana Esmeralda Ostetto – UFF - luesmeralda@hotmail.com; Rosvita Kolb Bernardes – UEMG - rosvitakolb@gmail.com;
Alessandra Ancona de Faria – Unicamp - leleancona@hotmail.com

TEXTO
03

resumo

A ideia de propormos uma mesa redonda com o tema “O que a Arte ensina a quem ensina Arte”, apresenta-se como uma oportunidade de explicitar e abrir à discussão uma entre diferentes formas de pesquisa desenvolvidas pelo grupo Laborarte/Unicamp. Nosso centro de interesse é a formação inicial de educadores, em geral, e de professores de educação artística, em particular, e o objetivo da mesa é desvelar as motivações e as ressonâncias que inspiram, alimentam e desencadeiam nossas pesquisas, que têm como foco a arte. Apoiadas em vídeos e fotos, procuraremos expor nossa maneira particular de entender e desenvolver pesquisa em arte e ensino de arte, sublinhando as interlocuções com autores e artistas que apoiam os projetos e, principalmente, as influências mútuas, as trocas intelectuais e afetivas que acontecem durante e depois da tese. A intenção é descortinar os bastidores da pesquisa: o círculo de relações, as descobertas e criações que apoiam o pesquisador, focando, mais nos processos de trabalho, do que nos produtos finais, isto é, as teses. A mesa será uma conversa, coordenada pela orientadora das outras três participantes, que através de perguntas e observações irá desafiá-las a falar sobre as experiências estéticas, as obras de arte e pesquisas que inspiraram cada uma, as trocas que aconteceram durante e depois da tese e o que pesquisam hoje.

palavras-chave

arte, ensino, formação de educadores e professores de educação artística, pesquisa

Para a criação desse texto, optamos por um procedimento familiar às artes visuais: a colagem. Recortamos e colamos partes de artigos escritos por cada uma, em diferentes épocas, imagens, narrativas, memórias, esperando compor, assim, uma imagem coletiva da nossa forma de pesquisar, que já foi chamada de metodologia errante. Errante, porque não tem um caminho definido à priori, mas acompanha as indicações apresentadas durante o percurso pelo objeto a ser pesquisado.

Essa colagem pode ser, também, ouvida como um quarteto, cantado às vezes em uníssono pelas quatro vozes, outras em polifonia, onde cada voz canta uma melodia própria. Estamos propondo um diálogo.

A imagem como guia

Ana Angélica Albano, sobre a orientação da pesquisa
Aprendendo a ver, alfabetizando o olhar, realizada por Caroline
Silva, estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da
UNICAMP (2003).

Muitos estudantes, especialmente os da Pedagogia, quando buscam orientação para pesquisa em arte, seja na graduação, no mestrado ou doutorado, vêm à procura de bibliografia e poucos têm alguma experiência artística. Sem a vivência no assunto, lêem e repetem apenas o que já foi escrito e, assim, dificilmente acontece alguma transformação no modo de ver e compreender o problema que se propuseram estudar. Dizem acreditar que a arte é importante para a educação, mas não conseguem ir muito além da resposta padrão de que serve para desenvolver “criatividade e sensibilidade”.

Quando Caroline me procurou para orientar sua pesquisa de conclusão de curso, disse-me que queria entender, finalmente, essa “tal de arte”. Ela havia frequentado minhas aulas na disciplina Educação, Corpo e Arte, obrigatória para os alunos do curso de Pedagogia. Uma disciplina essencialmente prática, que não propõe um manual de atividades a serem repassadas na escola, mas cujo objetivo é promover vivências que possibilitem aos alunos reverem e re-significarem sua relação com a arte e, posteriormente, refletirem por que e como incluí-la (ou não) no currículo. Ela havia comentado, durante as aulas, sua dificuldade em entender e

se relacionar com os professores de arte do projeto onde atuava como coordenadora.

No início da orientação adotei o mesmo procedimento que adoto com todos os alunos da pedagogia: pedi que frequentasse minhas aulas de didática para o ensino de arte no curso de licenciatura em artes visuais. Como estas aulas aconteciam no 2º semestre, e estávamos no início do ano, havia tempo para um trabalho preliminar. Ao invés de indicar uma bibliografia específica, sugeri que exercitasse seu olhar para a arte, visitando exposições, assistindo filmes e observando as aulas de arte no projeto em que trabalhava. Queria verificar o que a impressionava neste universo, sem um roteiro prévio.

Depois de um semestre observando, ela chegou para assistir minhas aulas com mais interrogações e nenhuma resposta. E com os colegas do Instituto de Arte, repetiu o exercício, que já havia feito comigo no curso de Pedagogia, de se perguntar: O que é arte para você? Como a arte entra na sua vida?

Depois dessa primeira aula, ofereci vários textos para os alunos, que deviam escolher um para trabalhar individualmente ou em dupla e, posteriormente, apresentarem sua leitura para os colegas. Caroline escolheu um texto do artista catalão Antoni Tàpies, dizendo que já havia visto um vídeo sobre ele e fora surpreendida ao perceber muita semelhança entre suas pinturas e aquelas das crianças com quem trabalhava. Como assistira o vídeo em catalão, sem legendas, o grande impacto havia sido, realmente, as imagens. Foi o primeiro movimento, ainda que tímido, para o entendimento de que as pinturas podiam falar... Quando percebi quanto a pintura de Tàpies a havia impressionado, encontrei a primeira via de acesso para orientar o trabalho.

Christian Gaillard (2010) ajudou-me a identificar alguns procedimentos que utilizo na orientação, enquanto método, que ainda não havia conseguido explicitar com a mesma clareza. Propõe que diante de uma obra de arte, a atitude junguiana é fazer uma pausa, tão longa quanto for necessário, para deixar emergir tudo que for preciso ser descoberto. Realmente o termo apropriado é deixar acontecer. Ele diz, que Jung tem uma palavra para descrever o primeiro estágio na análise de uma obra, o primeiro passo em seu método: ele usa o verbo dual alemão “geschehen lassen” - em francês se diz “laisser advenir;” em inglês, “to let happen” - deixar acontecer.

“Deixar acontecer” implica também deixar-se impressionar, permitir que a obra se apresente diante de você e em você, dar-lhe espaço e, então, abrir sua percepção e sua consciência para que as impressões, as sensações e os sentimentos venham, gradualmente, à superfície ou imponham-se o mais emocionalmente

quanto possível, é claro.

O que procurei, durante a orientação, foi acolher as perguntas de Caroline e, ao mesmo tempo, incentivá-la para que se detivesse nelas, permitindo-se dar o tempo necessário para olhar e perceber o que a impressionava. Perceber o que acontecia, enquanto observava as imagens que se apresentavam diante de seus olhos. Fossem estas pinturas de um artista ou de crianças. E, para isto, tivemos o tempo a nosso favor. Digo a nosso favor, porque o tempo da academia é muito curto para o amadurecimento de um trabalho de pesquisa. Nem sempre posso sugerir que o aluno detenha-se tanto tempo em uma imagem. Mas, no caso desta aluna, por um problema de demanda de horário do projeto onde trabalhava, a orientação se estendeu por dois anos. Como ela já havia assistido o vídeo em catalão e identificado na obra de Tàpies a mesma gestualidade que encontrava nas pinturas das crianças que coordenava, apresentei-lhe o vídeo novamente, mas desta vez com legendas em português. Lendo as falas ficou surpresa ao perceber que suas impressões se confirmavam e constatou, pela primeira vez, que imagem e escrita podiam dizer coisas semelhantes. Sugeri, então, que copiasse todas as legendas e as estudasse em conjunto com o texto de Tàpies, que já tinha em mãos.

Assim como as imagens oníricas, aquelas provindas das obras de arte, quando nos capturam, tem o poder de colocar-nos frente às nossas questões mais profundas, embora muitas vezes inconscientes. O trabalho havia começado e a partir deste momento definimos uma rotina: observar as crianças trabalhando, anotar as observações num caderno de campo, registrar em fotos as situações que capturavam sua atenção e nossas conversas, a partir de então, giravam em torno destes registros. Deixando-nos guiar pelas pinturas de Tàpies, encontramos o fio condutor que a levou, finalmente, à observação das crianças pintando e ao reconhecimento da singularidade que se manifestava em cada projeto. Pode, então, começar a refletir sobre “essa tal de arte” e suas implicações no projeto educacional que coordenava. Orientando este trabalho compreendi um modo junguiano de orientação, que corresponde à maneira como fui formada, como ensino e pesquisa. E com Christian Gaillard (2010) pude dar forma a este entendimento. As histórias que apresentamos em seguida, falam dos primeiros movimentos de pesquisas que foram por mim orientadas após a conclusão do trabalho de Caroline. Serão apresentadas na seqüência em que entraram no Laborarte e trazem reflexões que esperamos possam auxiliar nossa discussão.

Convidei a figura para dançar

Luciana Esmeralda Ostetto, sobre encontros, imagens e palavras traçadas no início de sua pesquisa de doutorado, que resultou na tese “Educadores na roda da dança: formação-transformação” (2006).

Lembro-me daquele dia. Entrei no museu. Em meio a um significativo e incrível acervo de arte brasileira, lá estava a pintura de uma figura, sentada. Pelo traçado das linhas, entre pedaços de brancos, rosas e cinzas-azulados, compondo um mosaico, sou capturada. Faz uma pose a figura? Quiçá pensa na vida. Abandona-se? Quiçá viaja na solidão... De sua cadeira, olha para mim. De onde estou, olho para ela. Sigo as cores, linhas, formas. Componho intrigas: menina ou mulher, de frente ou de lado, presente ou passado, sonho ou tristeza, revelada ou escondida, achada ou perdida? Parada, procuro – quero os olhos! – e me vejo. No silêncio, pergunto – quero as vozes! – e ouço o poeta: “Mundo, mundo, vasto mundo, se eu me chamasse Raimundo seria uma rima, não seria uma solução.” (Drummond de Andrade, 1990, p.14). Digo então: mundo, mundo, paro não! E vou. Meu olhar, de razão e emoção, junta pedaços, convida a figura para dançar, com prazer, ao sabor da contemplação. E vamos. Mãos dadas. Lentamente. Inventando passos. Misturando cores. Confundindo linhas. Recriando poses. Desfazendo normas. Reconstituo formas. Através de olhares viajantes, a figura segue comigo, dançando a vida. Criação e sonho, depois da provocação do olhar. No tempo do depois, já agora, é que penso: ao contemplar aquele quadro (Figura sentada, do artista brasileiro Milton Dacosta), ao conversar com a figura-imagem-pintura, ao ouvir o que ela tinha a me dizer, tomei contato com pontos distanciados da minha experiência sensível. Certo ar de divagação, certa atitude de pensar na vida, buscando algo além da inércia da posição sentada, certa melancolia, traços e características identificadas na pintura fizeram-me olhar para mim mesma. Passei em revista minhas figuras internas. Nada definido ou claro. Misturas. Pedaços. Fragmentos. Sombras. Um fundo: luzes de lembranças, memórias. Contemplar aquela Figura sentada me impelia ao movimento, dentro e fora de mim. Busca. Ao olhar a pintura, ouvi perguntas existenciais, que ecoavam no fundo do meu existir: “Para onde vais? O

que fazes aí? Por que a tristeza? Vai! Reinventa-te!”. Aquela imagem refletiu-me e revelou indícios de um caminho que eu viria a percorrer, na pesquisa de meu doutoramento e na vida acadêmica de um modo geral: no encontro com a arte, anunciava-se a possibilidade de um reencontro comigo, de reinvenção da minha vida, integrando outras dimensões até então secundarizadas ou negadas.

Depois do diálogo com a Figura sentada, com a mediação da orientadora, redefini o traçado da pesquisa de doutorado. Reencontrei outras figuras, como o círculo desenhado pelas danças de roda dos povos, as quais praticava, mas deixara fora dos meus planos de pesquisa. Compreendi, afinal: tudo se move. Presente é passado e futuro. Na memória fui trançando histórias, visualizando caminhos percorridos e projetando caminhos a percorrer. O movimento é a vida. O que aconteceria, já perguntara o filósofo “se, em vez de apenas construirmos nossa vida, tiéssemos a loucura ou a sabedoria de dançá-la?” (Garaudy, 1980, p.13). O que aconteceria, penso então, se nós educadores tivéssemos a ousadia e a sabedoria de dançar a educação? Na continuidade, convidei os educadores para a dança... e para a pesquisa. O círculo como princípio. Mandala integradora. Outras histórias.

A mala e os diários de bordo

Rosvita Kolb Bernardes, sobre histórias, memórias, imagens, tramas que permearam sua pesquisa de doutorado “Tornar Visíveis práticas invisíveis de professoras de arte” (2011).

A primeira imagem que me veio à mente na feitura da minha pesquisa de doutorado, foi uma mala. Carrego comigo, há anos uma mala que ganhei dos meus avós, vindos em 1930 da Alemanha para o Brasil. Ela é minha companheira nos cursos de formação, dentro e fora da universidade, em minhas andanças pela arte e pela educação.

Na mala carrego panos de algodão, de seda, retalhos, tecidos. Botões. Linhas, novelos, agulhas. É um universo que me pertence. São coisas ligadas ao meu jeito de ser, ver, sentir o mundo, a vida. Nada está pronto. Tudo por fazer. Quando abro a mala, puxo uma linha, um fio. Uma imagem. Um pensamento. Às vezes,

um tecido, macio. Outras vezes, aveludado, transparente. Uma nuvem. A imagem da mala atravessou o meu trabalho, convertendo-se em uma metáfora do meu processo vivido com a pesquisa.

Em 1995 morei na cidade de Colônia, na Alemanha, onde tive a oportunidade de participar de vários seminários sobre Arte e Educação na universidade. Foi durante estes seminários que conheci as professoras Irmgard Zepf e Barbara Riehle, que trabalhavam no curso de Licenciatura de Arte com os cadernos estéticos. Nas suas aulas, tive o privilegio de acompanhar um grupo de alunos da graduação em arte e educação que trabalhava, também, com “cadernos de bordo”, “cadernos de artista”.

Estas aulas, as conversas e parceria com a professora Barbara Riehle foram fundamentais para mim. Se, até então, trabalhava intuitivamente com os “cadernos de bordo”, diários estéticos nos cursos de formação, o contato com esta professora me ajudou a colocar o meu trabalho num outro lugar. Ajudou-me, no retorno a Belo Horizonte a valorizar a prática do registro visual e estético e por fim, trazer à consciência, para afirmar, a experiência construída. Penso que tudo que vivi naquela época, reforça a opção do meu trabalho com as histórias de vida, autobiografias e memória, nos cursos de formação de professores. Hoje, ao ver os meus alunos do curso de Licenciatura narrando e desenhando as suas memórias, percebo indícios potencializadores e autoformadores do exercício de elaboração dos “cadernos de artista” na construção do seu caminho de ser professor.

Ainda na universidade: Lembro-me de ter participado de um outro seminário, onde me encontrei novamente envolvida com a obra do artista alemão Josef Beuys. Meu primeiro contato com este artista se deu em conversas com o professor Norval Baitelllo, da PUC/SP, na época do mestrado. Também havia apreciado algumas obras suas, na época da graduação. A sua proposição de que cada ser humano é um artista, defendendo que a única força revolucionária no mundo é a força da criação humana, chamou a minha atenção.

O fato de ter sido, além de artista, professor de escultura na Academia de Arte de Dusseldorf foi outro fator de interesse meu. Ele era um artista-professor e pesquisador. Um artista dedicado ao ensino que, contrariando as normas das instituições alemãs de ensino, não via problema em lecionar para 400 alunos na mesma sala de aula. Essa lucidez generosa fez de Joseph Beuys um incansável militante da liberdade e da criatividade.

Com a preocupação de imprimir uma outra relação entre o artista e as pessoas, ele defendeu a ideia de que é possível ensinar a partir das coisas simples da vida. Como por exemplo, o que podemos aprender ao descascar uma batata? Algumas vezes, ao ler seus textos, principalmente sobre educação, quando discute a relação professor-aluno, pensei que ele deveria ter conhecido Paulo Freire. Não sei se isso aconteceu. Imagino que não. Mas ele continua provocando-me, ao eleger a arte como único caminho possível para a criação de um novo homem e ao colocar, na sua concepção de educação, uma relação de igualdade entre quem ensina e quem aprende, podendo, assim, aprender com uma criança, não importando a sua idade.

Ainda no tempo de Alemanha, também tive contato com a obra autobiográfica da artista judia Charlotte Salomon, ao visitar a sua exposição “Leben oder Theater? Life or Theatre?”, na cidade de Bonn, Alemanha. Nessa visita, percebi que alguns eventos em nossa vida tem uma dimensão maior do que aquela que é possível ser narrada. Como diz Luciana Ostetto (2006, p. 45), a “experiência será sempre maior do que a explicação e, talvez, as palavras possam empobrecer a experiência”.

Fiquei, por algumas horas, mergulhada num silêncio quase absoluto, envolvida na história e obra dessa artista, jovem estudante de Belas Artes, que morreu em 1943 em Auschwitz. A artista vai contando a sua história de vida através de pequenos desenhos, pinturas e escritas; é como se fosse uma pequena história ilustrada com diálogos. Em alguns momentos, ela nos deixa na dúvida sobre o que é real ou o que é imaginário na sua obra: o que é vida, o que é teatro? Talvez, hoje, diria que é uma obra interdisciplinar. Uma obra que busca uma integração entre a imagem visual e escrita. Ver, sentir de perto a sua intensidade e a densidade da sua história e a forma imaginária de reencenar a sua própria vida, deixou-me impactada por algum tempo ainda. Quando me deparei novamente com seu trabalho, em 2008 (a imagem de uma das suas obras foi citada no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, na cidade de Natal, Brasil), veio-me a lembrança aquela história sofrida, de desespero e solidão que a artista viveu, o que me remeteu, também, à história dos meus antepassados, na Alemanha. A minha história.

De histórias da avó e espetáculos teatrais

Alessandra Ancona de Faria, sobre memórias de encontros

com algumas obras de teatro que motivaram sua pesquisa de pós-doutorado “Imagens da docência: Histórias de vida e a escrita espetacular” (2011).

Sempre gostei de ouvir e de contar histórias. Desde muito pequena ouvi histórias contadas por minha avó e o potencial imagético trazido em sua fala, em uma língua familiar que misturava italiano e português trazia um encanto especial para estes momentos. Tenho a impressão, ainda que possa ser uma impressão fantasiosa, de que criei cenas em minha cabeça desde muito pequena. Fazer teatro, na adolescência e depois em minha vida profissional, alimentou esta capacidade de criar cenas.

Pesquisar a imagem docente partindo das lembranças dos professores, relacionada aos elementos da cena teatral teve como motivação além do meu envolvimento com a ação de contar/ouvir histórias, a forte impressão causada por algumas apresentações teatrais. Dois espetáculos, especialmente, colocaram em movimento o desejo pela pesquisa.

O primeiro deles, assistido alguns anos antes do trabalho começar foi a montagem da peça Hysteria, pelo Grupo XIX de Teatro, apresentado na Vila Operária Maria Zélia, em São Paulo.

Dissecando as intrincadas relações sociais da mulher brasileira apresentou-se, de forma latente, o mote da pesquisa: a condição do feminino. No intuito de enraizarmos nossa pesquisa em um solo mais fértil, optamos pela história não oficial. A história da mulher supõe especialmente rememoração, tradição oral. Na busca de fazer ecoar a voz embargada da mulher, somamos boletins de ocorrência, laudos médicos, jornais da época, anotações íntimas, retratos posados e tirados por mulheres, diários publicados e cartas esquecidas, valorizando também a longevidade das vozes roucas de nossas mães, tias e avós.

Além da temática se tratar da memória de mulheres brasileiras, o que já estabelece relação direta com a situação escolar no Brasil, no qual o corpo docente é composto majoritariamente por mulheres, a opção estética da montagem foi marcante. A cena criada com o toque de mãos, com o olhar de perto, com o sentar ao lado, o segredar que buscava cumplicidade demonstrou a potência destes relatos, destas vidas encenadas

por e para mulheres.

O segundo espetáculo, Pretérito Imperfeito, da Cia. Teatro Documentário, assisti em São Paulo, no momento que esta pesquisa já havia começado.

Dentre as várias ações de uma proposta que objetivava investigar a cidade como casa, como um lugar de trocas entre os seus residentes, uma delas se destacava: a documentação cênica das relações de moradores com o espaço/residência e o espaço/cidade para posterior apresentação de uma intervenção no próprio espaço/residência do morador documentado. Os convidados: vizinhos e familiares. No final do encontro, café, bolo, conversa. (...) Num mundo no qual a imagem vale por mil palavras, ou melhor, a palavra perdeu sua verdade; dar voz, narrar no intuito de documentar, passa a ser uma opção não esperada... e a palavra – gravada, escrita ou proferida – torna-se lugar, morada do sentido.¹

Da mesma forma que em Histeria, este espetáculo se propôs a uma temática que possui diversos aspectos de intersecção com minha pesquisa: a voz dada à narrativa, o interesse em ouvir histórias e a transformação destas em cenas. Porém, foi a escolha estética de Pretérito Imperfeito, que mais me provocou.

Representada em uma casa, que se parecia muito com a casa na qual passei minha vida até me casar, as cenas eram representadas para pequenos grupos nos seus diversos cômodos. Novamente vivi a intimidade da cena, com uma narrativa que misturou histórias pesquisadas com a dos atores e, conseqüentemente, com a dos espectadores, que podiam dialogar com estas narrativas, fosse pelas emoções provocadas, fosse pela conversa estabelecida em vários momentos das cenas, assim como no final, com café, bolo e conversa.

Das vozes do quarteto, conclusões, sempre provisórias

Nossa apresentação vai chegando ao final em uníssono, sem nenhuma intenção de encerrarmos a discussão.

Vimos refletindo sobre como a experiência com a arte pode trazer de volta memórias esquecidas,

levantar questões familiares e outras totalmente inesperadas, abrindo-nos para o desconhecido, para o campo de todas as possibilidades: a imaginação.

A experiência com a arte, para nós, é, sobretudo, a experiência com o outro. O outro que está dentro de nós mesmos e do outro que está à nossa frente, manifesto em uma obra. Mas, para isso, é necessário dar tempo para que a experiência aconteça. É preciso dar tempo para deixarmos-nos impressionar pela obra que nos convida à observação, abrindo-nos para as questões que emanam dela e pensar. Dessa reflexão talvez possa vir a ideia da pesquisa, ou a indicação para a questão que clamava por uma resposta.

Jung usa o termo religião como relegere, como reler, observar atentamente, considerar, reconsiderar e pensar (Gaillard, 2010), levando-nos a refletir sobre a importância de dedicarmos um tempo vagaroso à apreciação de uma obra de arte, como um tempo de contemplação, de possibilidade de produção de conhecimento e recriação de nós mesmos.

Em entrevista a Suzi Gablik (1997), Thomas Moore considera que, no Ocidente, perdemos a capacidade de contemplação enquanto cultura, porque achamos que, enquanto contemplamos, não estamos realizando nada. O processo de criação, seja de criação intelectual, seja de criação artística, requer tempo, assim como observar a si mesmo, observar as coisas, confrontar a si mesmo, contemplar. A investigação acadêmica deveria ser, exatamente, essa oportunidade de confrontar-nos, reconsiderarmos posições e, finalmente, abrimos-nos para olhar o outro, que se apresenta como nosso objeto de pesquisa.

A pesquisa em arte e/ou ensino de arte, deveria ser, acima de tudo, a oportunidade de refletirmos sobre a função da arte como experiência. Experiência esta que pode abrir os sentidos e a percepção para o reconhecimento do(s) outro(s), quando há disponibilidade para deixarmos-nos impressionar, dando tempo para emergir tudo o que for necessário ser descoberto. Acreditamos que as pesquisas que vimos desenvolvendo no Laborarte têm-nos possibilitado, até o momento, essa forma de experiência. Até quando? Essa é a pergunta sem resposta.

Referindo-se às imagens oníricas, Hillman (1991) recomenda: “Detenham-se na imagem!”. Acredita que devemos levar a sério as imagens que nos tocam, devemos ter com elas uma aproximação olfativa, reconhecê-las pelo cheiro. Pois elas trazem consigo um apelo sutil, mas complexo, que pode nos conduzir a um conhecimento mais profundo das coisas e de nós mesmos. Creio que podemos aplicar o mesmo princípio

¹ Texto retirado do programa do espetáculo, apresentado no outono de 2011.

às obras artísticas que nos impressionam: elas falam de nós, para nós e para além de nós mesmos...

*Não se afobe, não
Que nada é pra já
O amor não tem pressa
Ele pode esperar em silêncio
Num fundo de armário
Na posta-restante
Milênios, milênios no ar²...*

Referências

- Albano, A. A.(1998). Tuneu, Tarsila e outros mestres...o aprendizado da arte como um rito de iniciação. São Paulo: Plexus.
- Albano, A. A. (2010). Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. Cadernos CEDES, 30(80), 26-29. Recuperado em 20 de abril de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100003&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S0101-32622010000100003.
- Drummond de Andrade, C. (1990). Antologia poética. Rio de Janeiro: Record.
- Gaillard, C. (2010). Jung e a arte. Pro-Posições, 21(2), 121-148. Recuperado em 20 de abril de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000200009&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S0103-73072010000200009.
- Faria, A. A.(2009). Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramaturgica. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da PUC, São Paulo, Brasil.
- Gablik, S. (1997) Conversations before the end of time. New York: Thames and Hudson.
- Garaudy, R. (1980). Dançar a vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Grupo XIX de Teatro. (2014). Hysteria. Recuperado em 12 de abril de 2014, de <http://grupoxix.com.br/01/index.html>
- Hillman, J. (1991) A blue fire. New York: Harper.

Ostetto, L. E. (2006). Educadores na roda da dança: formação-transformação. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, Campinas, SP, Brasil.

Kolb-Bernardes, R.(2011) Tornar Visíveis práticas invisíveis de professoras de arte. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, Campinas, SP, Brasil.

²“Futuros amantes”, música de Chico Buarque.

Arquitectura y Multisensorialidad

Ana Sánchez Fúnez

Universidad de Jaén - anasanfun@hotmail.com

TEXTO
04

resumen

Estamos viviendo una época en la que la arquitectura como creadora de espacio, se ha olvidado de su función principal, el ser humano. Si bien por un lado en las construcciones se ha primado el beneficio económico, por otro, se ha derrochado para disfrute de la vista y gloria de los arquitectos y políticos. En ambos casos, no hemos sido conscientes que el equilibrio sensorial nos aportaría una percepción mucho más rica y una experiencia más humana.

palabras clave

Arquitectura, sentidos, humanización, multisensorial, experiencia

Abstract

We are living in an age in which the architecture as a creative space, has forgotten its primary function, the human being. While on one hand in construction has primacy economic benefit, on the other, has been squandered to enjoy the view and the glory of the architects and politicians. In both cases, we have not been aware that the sensory balance bring us a much richer insight and a more human experience.

Keywords

Architecture, senses, humanization, multisensory experience

Introducción

Hoy en día nos acostumbramos a todo, pasamos por la vida sin sentir lo que nos rodea. Quizás sea el ritmo de vida o las costumbres sociales nos han convertido en máquinas inmersas en un automatismo perceptivo, vemos el mundo como algo normal y por esta razón hemos dejado de observarlo y sorprendernos. (Gaarder 1994, Callejon y Granados 2005, Sánchez, A 2013)

Necesitamos volver a percibir los innumerables estímulos que nos envían las cosas que nos rodean, despertar nuestros sentidos para ser capaces de retener en la memoria los matices sensoriales que caracteriza nuestro entorno. Tenemos una sobrecarga de estímulos visuales que nos hace ciegos- videntes y que anulan al resto de los sentidos. (Sánchez, A 2013)

La arquitectura desde el principio de los tiempos ha estado en relación con el hombre como lugar de cobijo, íntimamente relacionada con la naturaleza, hasta convertirse en algunas ocasiones en una forma de expresión de la identidad de este. Pero es en los últimos años cuando la arquitectura contemporánea debate la postura frente a la relación del hombre con la naturaleza convirtiéndose en propuestas funcionalistas, pragmáticas y cuantitativas, consecuencia de un modo simplificado y analítico de conocimiento de la realidad (Romero, G 2004)

La arquitectura conforma los espacios en los que nos movemos y sobre los que actuamos, crea nuestros lugares cotidianos. Si buscamos una experiencia diaria más rica sensorialmente, es la arquitectura la primera que debe de estar construida de tal forma que active la totalidad de los sentidos del usuario.

Desarrollo

No todo autor tiene en cuenta que ver no es lo mismo que mirar o como señala Pierre Schaeffer (1988) oír no es lo mismo que escuchar. ¿Podríamos trasladar estos conceptos a todos los sentidos? Comer no es lo mismo que degustar o tocar no es lo mismo que palpar. Aumont (1992) afirma que la mirada es lo que define la intencionalidad y la finalidad de la visión también, con la noción de la mirada abandonamos la esfera puramente visual. En otras palabras el término "visión" alude al acto mecánico y al sistema de operaciones

ópticas por el que el sujeto percibe, mientras que con el término “mirar” amplía sensiblemente el campo de la visión las múltiples variables que se esconden en el medio. (Ciafardo, M 2008).

Cada sujeto mira de forma diferente, nos condiciona nuestra ideología, deseos, apetencias personales o cultura, que al fin y al cabo, somos intermediarios por nuestro tiempo y espacio. Así el objeto es percibido no porque esté presente, sino porque es seleccionado por un sujeto y es este sujeto quien le confiere significación y sentido; en definitiva, quien lo interpreta. Más que visiones -dice Debray (1994)-, hay organizaciones del mundo y estas organizaciones son construcciones culturales, formas simbólicas con relación a una concepción de lo visible y, por lo tanto, transitorias (Ciafardo, M 2008).

El espacio existe por sí mismo pero que hasta que el hombre no lo concreta y le pone medida es simplemente espacio, solo tiene sentido tras la experiencia humanizadora de este, por lo tanto la arquitectura no es importante en sí misma. En palabras de Carretero importa por cuanto provoca, por cuanto influye en nuestras acciones, por cuanto invita al sueño lúcido y al encuentro con los aspectos olvidados de la existencia e importa como vehículo de conocimiento o como agente de liberación (Carretero, E 2005).

Pero una arquitectura que importa no tiene por qué ser válida, nos dice Venturi, que una arquitectura vale cuando evoca muchos niveles de significados y se centra en muchos puntos: su espacio y sus elementos se leen y funcionan de varias maneras a la vez (Venturi, 1966 y Carretero, 2005).

Por lo que para que una arquitectura sea enriquecedora y funcione tiene que ser capaz de dirigir todos los sentidos del hombre simultáneamente y conseguir fundir la imagen del yo con nuestra experiencia en el mundo; porque una arquitectura que no es capaz de percibirse puede considerarse inexistente, Carrero confirma esta afirmación al ver la arquitectura como el acto de proclamar la realidad, se sitúa en el tiempo a través facultades como la anticipación y el recuerdo mientras que se sitúa en el espacio a través de cualidades físicas como la ausencia y la presencia (Pallasmaa, 2005 y Carretero, 2005).

Realizando un recorrido por diferentes autores donde podemos ver los alcances ocultos que tienen los sentidos, quizás no somos conscientes de que los usamos a menudo para medir el espacio; George Berkeley que relacionaba el tacto con la vista y suponía que la percepción de la materialidad, la distancia y la profundidad espacial no podría ser posible sin la cooperación de la memoria háptica o Martin Jay observa al estudiar la filosofía sensorial de Merleau-Ponty que a través de la vista tocamos el sol y las estrellas.

La vista sin el tacto no controlaría las distancias, la exterioridad o la profundidad que al fin y al cabo son el espacio y el cuerpo. La idea de que el tacto es el único que nos da la sensación de profundidad nos lo vuelve a decir Hegel alegando que con este sentido sentimos el peso la resistencia y la forma tridimensional de los cuerpos materiales, nos hace conscientes de que las cosas se extienden desde nosotros en todas las direcciones.

Filósofos como Ludwig Wittgenstein que tiene una postura contraria a estos autores anteriores, reconoce la relación entre la filosofía y la arquitectura con la imagen del yo, trabajar tanto en filosofía como en arquitectura es más que trabajar sobre uno mismo es trabajar sobre como uno ve las cosas. (Pallasmaa, 2005)

Conclusiones

Trasladar la experiencia multisensorial a nuestro entorno más inmediato como es la arquitectura (conformadora de espacios), nos ayudaría a percibir las cosas en su totalidad . Para ello como nos dice Castillo (2003) el espacio tiene que ser una mimesis con el espacio natural y el espacio construido, construido y diseñado por un ser humano y para el hombre; “diseñar no debería constituirse únicamente en la construcción de un espacio físico con fin utilitario, sino en la expresión de un arte de “cuerpo absoluto” en el que se plasmen las inquietudes del alma humana” (pág. 34).

Porque como dice Bollnow (1969) al fin y al cabo, el ser humano es ser creador y desplegador de espacio, a la vez que es centro permanente del mismo. La vida del hombre consiste en la relación con el espacio y no puede ser desligada de él, ni del mundo ideal porque el espacio es algo fijo respecto del individuo, es la persona la que se mueve respecto al espacio. La persona se mueve en su espacio y no se relaciona con él como si este existiese primero sino que el hombre es generador de su espacio.

La misión de la arquitectura es hacer visible el mundo que nos toca, no entendiendo este concepto como simplemente ver sino ver el mundo a través de experiencias multisensoriales. Porque la arquitectura nos evita vivir en mundos de invención y fantasía, con ella se fortalece nuestro sentido de la realidad y se articulan las experiencias del ser en el mundo (Pallasmaa, 2005)

Referencias Bibliográficas

- AUMONT, J.: (1992) La imagen. Barcelona, Paidós.
- BOLLOW, O F (1969). El hombre y el espacio. Labor. Barcelona
- CALLEJON M.D Y GRANADOS I,(2005).Experiencia de la mirada por una educación saludable. Red Visual 4. www.redvisual.net
- CARRETERRO, E (2005). Fragmentos de un credo apócrifo. Ensayo .Méjico
- CASTILLO YAGUANA, K G (2009). Criterios de diseño polisensorial aplicables en la habitacional en la ciudad de Loja. Tesis de grado previa a la obtención del título de arquitecto. Universidad Técnica Particular de Loja.
- CIAFARDO, M (2008).La Teoría de la Gestalt en el marco del Lenguaje Visual. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata. Argentina
- DEBRAY, R (1992).Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente. Barcelona, Paidós.
- JAY, G (2006).La humanización del espacio urbano. Barcelona. Reverté, S.A.
- PALLASMAA,J (2005) Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos. España. G.G, SL. Barcelona.
- ROMERO,G (2004).La participación en el diseño urbano y arquitectónico en la producción social del hábitat. CYTED-HABYTED-Red XIV.F. México.
- SÁNCHEZ, A (2013): Búsqueda de los sentidos a través de la arquitectura: un proceso de investigación. Universidad de Jaén. Arte y Movimiento nº 8
- SCHAEFFER, P. (1988) [1966] Tratado de los objetos musicales, Madrid, Alianza.
- VENTURI, R (1966).Complexity and Contradiction in Architecture. Museum of Modern Art. New York

Ludobibliotecas Escolares e Comunitárias das Escolas Básicas do Concelho de Cascais no âmbito do programa da Escola por Inteiro

Ana Serra Rocha da Silveira Machado
 Junta de Freguesia Cascais Estoril - ar.anarocho@gmail.com

resumo

Este resumo pretende dar a conhecer o projeto de uso partilhado da ludobibliotecas das escolas do 1.º ciclo e jardim de infância do Concelho de Cascais entre a comunidade escolar e não escolar, como espaço de leitura, de lazer e de ludicidade.

palavras-chave

ludicidade, escola por inteiro, ludobiblioteca, família, não formal

Artes, Educação e Comunidade: este tópico incidirá em projetos e experiências de artes e de educação artística socialmente comprometidos em contextos de educação não formal e informal

[Enquadramento]

O núcleo de inovação educativa da Câmara Municipal de Cascais, desenvolve no âmbito das competências municipais, a sua “ação em 3 eixos, sendo o eixo de desenvolvimento local, o que prioriza a promoção da participação apoiando programas e projetos que contribuam para a inclusão e para o desenvolvimento socioeducativo e formativo dos munícipes ao longo da vida. A Divisão de Educação e procura sustentar e adequar as suas práticas aos conceitos de “ Educação ao Longo da Vida”, “Cidade Educadora” e “Desenvolvimento Humano Sustentável”, tendo em consideração que toda a cidade é educadora e é território de formação e aprendizagens para todos e ao longo da vida, que todos os contextos exercem influências educativas e contribuem para o desenvolvimento do indivíduo. Esta dimensão da educação pressupõe a valorização de diversos percursos educativos e formativos, a promoção de parcerias e a co-responsabilização das diversas instituições educativas e agentes sociais.

Pretende-se uma intervenção educativa envolvente, baseada na participação e na cooperação em parceria, com a implementação de projetos que garantam transparência, coerência adequada, sustentabilidade e

que contribuam para que as comunidades educativas tenham uma atuação adequada às necessidades e interesses dos seus públicos” (<http://www.cm-cascais.pt/area/educacao-0>).

A Câmara Municipal de Cascais é promotora da iniciativa “Escola por Inteiro” em parceria com os Agrupamentos de Escolas de Cascais, Rede de Bibliotecas Escolares e diversas Entidades Parceiras assegurando o funcionamento com equi-pas/técnicos a tempo integral, rentabilizado através dos programas de dinamização de atividades de animação e apoio às famílias (pré-escolar) e de enriquecimento curricular (1º ciclo). Esta iniciativa procura oferecer às crianças uma escola mais enriquecedora, que defenda os seus interesses e direitos. Assim, os equipamentos são remodelados, reconvertidos e pensados de forma mais abrangente, e é neste contexto, que surge o projeto das ludobibliotecas escolares e comunitárias. As ludobibliotecas “localizam-se nas escolas do primeiro ciclo, como espaços de incentivo à leitura, lazer e ludicidade. Para além de darem suporte educativo à atividade letiva e não letiva, oferecem às comunidades locais a possibilidade de uso partilhado das bibliotecas escolares, espaços lúdicos e desportivos, permitindo o acesso autónomo do exterior e a sua utilização fora dos períodos letivos, com especial incidência para o público família.” (<http://www.cm-cascais.pt/sub-area/escola-por-inteiro-0?page=4>)

[Caraterização]

As ludobibliotecas devem ser entendidas enquanto lugar de experiência e cenário de aprendizagens, como palco de manifestação/participação ativa, de livre escolha, essenciais ao desenvolvimento qualificado e social de toda a comunidade, construindo e alargando horizontes de diálogo intergeracional e intercultural. A primeira ludobiblioteca surge no ano de 2010, com a remodelação da escola da Areia Guincho, colocando a escola numa nova centralidade. Até este ano já foram implementadas 12 ludobibliotecas em escolas; cinco delas com abertura à comunidade. Apresentam-se como espaços apelativos, flexíveis e contemporâneos, com área de acolhimento, de leitura e multimédia, oficina e construção/laboratório, jogo e brincadeira e ainda uma zona de estar. A diversidade de ambientes educativos, versáteis e organizados por áreas de uso partilhado, tornam o conjunto escolar mais orgânico, contribuindo para a inclusão e para o desenvolvimento socioeducativo, cultural, desportivo e formativo dos munícipes, ao longo das suas vidas.

[Objetivos]

As ludobibliotecas, têm como objetivos: promover a melhoria da qualidade do tempo de permanência das crianças na escola (aberta nos recreios e intervalos), valorizar as aprendizagens em contextos não formais reforçando as competências socio linguísticas e socio-emocionais através da brincadeira, leitura e jogo, promover o livre acesso a espaços culturais, contribuir para a escola como estatuto de referência com a comunidade e património local [material e imaterial], reforçar a criação e o enriquecimento de hábitos culturais transdisciplinares entre a escola, a família e a sociedade.

ESCOLAS	ANO LETIVO	AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS	POPULAÇÃO ESCOLAR	ENTIDADES PARCEIRAS	HORÁRIO ESCOLAR (apoio à atividade letiva + intervalos + AEC e AAAF)	BIBLIOTECA ESCOLAR (RBE)	HORÁRIO NÃO ESCOLAR (sábados)	FREQUÊNCIA CO-MUNTÁRIA MÉDIA SEMANAL
EB S. Pedro do Estoril	2012/13	ALAPRAIA	143	Associação Sete Oficinas	10h00 às 18h00	Sim	15:00 às 18h00	20 a 30
EB Areias	2014/15		129	Junta de Freguesia Cascais e Estoril		Em implementação		
EB Areia Guincho	2010/11	CASCAIS	142			Sim	14h30 às 17h30	20 a 30
EB Raul Lino	2013/14		IBN MUCANA			253	Sim	
EB Rómulo de Cavalho	2001/13	FREI GONÇALO DE AZEVEDO	193			I.D.E.I.A.	Sim	
EB Alto da Peça	2010/11	ALCABIDECHE	245	Junta Freguesia de Alcabideche		Sim	15:00 às 18h00	

[Figura 1] Quadro resumo

[Mapeamento]

No quadro resumo, podemos verificar que dos 12 agrupamentos de escolas de cascais, existem 5 agrupamentos (Cascais, Alcabideche, IBnMucana, Frei Gonçalo de Azevedo e Alapraia), que têm em funcionamento uma ludobiblioteca com abertura à comunidade durante os sábados maioritariamente durante a tarde, excepto a ludobiblioteca Raul Lino que abre no período da manhã.

Durante o seu funcionamento escolar, as ludobibliotecas dão suporte à atividade letiva aos programas de atividades de enriquecimento curricular (AEC) e às atividades de animação e apoio à família (AAAF). O técnico afeto a este programa dinamiza sessões para todos os alunos da escola, durante o tempo curricular de acordo com os programas curriculares numa vertente não formal, garante a abertura durante os recreios (manhã e tarde) e durante o intervalo da hora do almoço. O espaço é rentabilizado na parte da tarde pela equipa AEC e ou AAAF, e este técnico responsabiliza-se pela docência de uma das valências, na sua maioria na área das expressões lúdicas. Até à data todos estes espaços mantiveram a entidade parceira, e a sua equipa, excepto as Ludobibliotecas da EB Areia Guincho e da EB Rómulo de Carvalho que alteraram o coordenador, mas que curiosamente continuaram a dar suporte ao projeto.

A Rede de Bibliotecas Escolares tem como objetivo “instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital.” (<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>)

[Recursos humanos]

O técnico tempo inteiro do programa exerce funções de coordenação e deve estar em estreita articulação com o professor bibliotecário do agrupamento; assegurando na escola e na comunidade o funcionamento e a gestão da ludobiblioteca (e biblioteca escolar). Compete-lhes gerir a ludobiblioteca enquanto “espaço agregador de conhecimento, recursos diversificados e implicados na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania. A RBE tem promovido projetos de inovação e excelência em diferentes áreas, que evidenciam uma intervenção mais qualificada na melhoria

das aprendizagens, das literacias e no envolvimento da comunidade educativa. Ideias com Mérito, aLeR+, em parceria com o Plano Nacional de Leitura, e Ler é para já e Newton gostava de ler são alguns dos projetos apoiados. A própria RBE procura desenvolver-se numa filosofia de rede, através de parcerias com os diferentes agentes educativos, o poder local, a sociedade civil e outros projetos do Ministério da Educação". (<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>)

A ludobiblioteca da EB Alto da Peça, conta com um técnico responsável tempo inteiro da área de biologia, sendo a sua singularidade a ciência experimental, a par com a ludobiblioteca da EB Rómulo de Carvalho (António Gedeão), onde a ciência e a reciclagem marcam a sua presença. A ludobiblioteca da EB de S. Pedro do Estoril com o parceiro Associação Sete Ofícios, demarca-se pela variedade das expressões artísticas. A dinâmica da ludobiblioteca da EB Raul Lino, incide na leitura da comunidade de adultos, e convida as famílias a brincar na zona de exterior com campo de jogos e lazer. A ludobiblioteca da Areia Guincho, incentiva ao par leitura e jogo, e a futura ludobiblioteca da EB das Areias contará com o apoio do Banco de Ajudas Técnicas (BAPT), no sentido de privilegiar a acessibilidade física, intelectual e emocional a todas as pessoas e crianças.

[Público alvo]

Estes espaços servem a população, e apresentam uma média de frequência semanal aos sábados entre 20 a 30 utilizadores, com regime de livre acesso ou com programação, com pública família. As atividades são gratuitas, embora se esteja a desenvolver entre a Câmara Municipal de Cascais todos os parceiros, a possibilidade de existirem algumas sessões pagas de acordo com um valor de família.

[Funcionamento]

Existe uma programação consensualizada em reunião de conselho de docentes que tem por base o plano anual de atividades da escola, acrescida das necessidades das famílias/comunidade. É intenção do projeto que exista requisição domiciliária de material (livros, DVD, Cd's e jogos). O cartão família foi criado, para as famílias e crianças com menos de 7 anos.

Estes espaços servem a população local (especialmente) e apresenta um conjunto de propostas para a dinamização do espaço (e em parceria com outras instituições), enquadrando-se numa perspetiva multifuncional,

com áreas, serviços, respostas e dinâmicas participativas e indutoras de práticas intergeracionais, nas áreas da literacia, ludicidade, conhecimento, animação socio educativa e bem-estar.

[Parcerias]

Estes espaços já estabeleceram articulações com mais de 50 entidades associações e/ou grupos informais, para além dos da Câmara Municipal de Cascais (agenda 21, saúde, ciclos de pais, bibliotecas, musues, entre outros):

- Espaços escolares: centro infantil da parede, colégio ser criança, colégio o nicho, escola de música Giacometti,
- Escolas/Associações: associação de janes, alvide, murches, areia guincho, associações de pais, portuguesa de trissomia 21, associação jerónimo usera (AJU)
- Espaços culturais: museu da música portuguesa, casa das histórias Pau-la Rego, teatro confluência
- Espaços/centros de saúde: centro de saúde de alcabideche, centro de idosos de santa iria, bairro do rosário, areia
- Editoras: editora leya, edições planeta tangerina, RG livreiros, chiado editoras, soregra,
- Convidados: artistas, escritores, ilustradores, arquitetos, artistas plásticos, músicos, contadores de histórias, mediadores culturais e outros convidados
- Outras instituições: GNR, escola segura, proteção civil, piscinas da abóboda; centro de ciência viva, madScience, jogo na mesa, educa Gz, SAD Estoril Praia, Espaço JA (parceria o nosso sonho/DIST); APD, APSI, grupo recreativo de mato cheirinhos, mercearíssima (produtos naturais e biológicos).

[Difusão]

A divulgação das ludobibliotecas é efetuada nas páginas individuais do facebook e/ou blogue, através da agenda de cascais, das redes sociais, e outros meios da Câmara Municipal. É utilizada uma mailing list a partir da qual é feita a divulgação direta, bem como através de flyers e outros suportes.

[Experiências]

A abertura à comunidade é de livre acesso, embora se realizem pelo menos mensalmente duas sessões de atividades por espaço. A maioria dos espaços privilegia a literacia artística e intelectual. A equipa dinamizadora é maioritariamente fe-minina, com formação relacionada com animação sócio educativa e artes plásticas, e são assíduas em formações complementares que a Câmara Municipal de Cascais organiza através de ciclos de reflexão, dos projetos “Levar a Ler”, workshops relacionados com as áreas de metodologia de projeto, expressões artísticas, contadores de histórias, entre outras.

Os técnicos reconhecem que o projeto ludobiblioteca contribui para o enriquecimento dos contextos de aprendizagem, e assenta no trabalho cooperativo, na autonomia, na participação, na escolha, na tomada de decisão contribuindo para uma melhor socialização individual e em grupo. As equipas consideram que a ludobiblioteca contribui para o estímulo de des-cobrir, conhecer e experimentar as ações educativas, transformando-as em fontes de conhecimento intelectual e emocional. Privilegiando a relação entre a biblioteca e a ludicidade numa dinamização constante, motivando e incentivando a comunidade escolar e local.

[Avaliação]

A entidade promotora (Câmara Municipal de Cascais) elabora um estudo acompanhado de monitorização e avaliação, para além da avaliação das bibliotecas escolares e ludobibliotecas feita através de um modelo desenvolvido pela rede de bibliotecas escolares aplicado a algumas escolas do 1º ciclo.

[Conclusões]

As ludobibliotecas escolares e comunitárias revelam-se como uma oportunidade de agregar conhecimentos e recursos diversificados, acompanhando as necessidades das famílias. A sua dinamização em período letivo tem “implicado uma mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia digital, da informação e dos média, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania”, (<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>) assente numa metodologia participativa, em espaços que promovam a livre escolha a participação e a autonomia das crianças, reforçando

as aprendizagens não formais, melhorando a qualidade e o tempo de permanência das crianças na escola.

Obra de arte e construção de sentido

Anabela Pereira

Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado, Loures - anabela.pp@gmail.com

resumo

Este artigo apresenta uma atividade levada a cabo com alunos do 9º ano de escolaridade na disciplina de Educação Visual. Foi concebido um programa de mediação artística assente num conjunto de procedimentos que visam estimular o diálogo sobre a obra de arte e analisados os resultados da sua aplicação. Para isso, foram utilizadas obras de artistas como: Edward Hopper, René Magritte, Edvard Munch, Henri Matisse, Lucian Freud e Martha Telles, organizadas segundo eixos temáticos.

No momento de conceber uma atividade para explorar a dimensão da produção de sentido na interação com a arte foi pensada a sua relação com os seguintes marcos teóricos: as teorias do desenvolvimento estético de Michael Parsons e de Abigail Housen, os modelos de interpretação da obra de arte de acordo com Edmund Feldman e Terry Barrett e a fenomenologia da experiência estética segundo R. L. Jones cuja influência foi determinante nos estudos de Boyd White no que se refere à natureza dos encontros individuais com a obra de arte.

Os alunos foram expostos a uma apresentação de seis conjuntos de diapositivos organizados por pintor e constituído por três imagens, e incentivou-se o diálogo sobre as obras porque uma das dimensões essenciais da educação artística envolve falar sobre arte, de acordo com a hipótese defendida por R. L. Jones (1979) de que as interações dos participantes com as obras de arte “estão indissociavelmente ligadas às suas capacidades de articular verbalmente essas experiências”.

Pretendia-se revelar o discurso interno dos alunos/ observadores e para isso foi criado um guião de perguntas sonda que forneciam o estímulo à interação com as obras apresentadas. O papel do professor foi incentivar os alunos a exprimir o seu pensamento e a manterem a atenção focada na obra.

De acordo com a análise e tratamento dos resultados, chegou-se à conceção de um modelo do processo de compreensão da obra de arte organizado em quatro grandes categorias: descrição, interpretação, juízo e concetualização.

palavras-chave

obra de arte, interpretação, construção de sentidos, apreciação artística, artes visuais

No contexto restrito da disciplina de Educação Visual são, frequentemente, desenvolvidas as capacidades de expressão plástica em detrimento das competências de apreciação estética, de reflexão e de construção/ expressão de pensamento crítico. Aspirando contribuir para uma mudança nessa tendência, foi nossa intenção conceber um processo para explorar as capacidades de apreciação artística. A ideia presente era levar os alunos a passar por uma situação que estimulasse a sua curiosidade natural, neste caso sobre a obra de arte e começar por ouvir o que eles tinham a dizer. Desde logo nos encaminhámos para a ideia de elaborar uma atividade que envolvesse um conjunto de reproduções de obras de arte e estudámos autores que se dedicaram a investigar esse tema.

Para fundamentar a nossa acção, percorremos as teorias sobre os estádios de desenvolvimento estético de acordo com Abigail Housen e Michael Parsons, e registamos que ambos definem cinco estádios sequenciais que representam “padrões de pensamento” associados à compreensão da arte. Defendem que a primeira fase do desenvolvimento estético caracteriza-se por uma reação bastante descritiva em relação à obra de arte que reflete uma visão pessoal baseada no reconhecimento de elementos familiares. Com o contínuo desenvolvimento, a última fase caracteriza-se por uma compreensão mais integrada que revela a capacidade de relacionar diversos assuntos e conhecimentos, o que resulta em múltiplas interpretações.

Revisitámos os escritos de Edmund Feldman que é um autor incontornável por trazer a prática da atividade crítica para a esfera de educação em arte e pela influência que seu modelo Aesthetic Criticism teve para professores, investigadores e teóricos da educação estética. Feldman define a crítica de arte em geral como falar sobre a arte, conversa que é informada e organizada para a partilha de descobertas sobre a arte. Os objetivos dessa atividade são desenvolver a capacidade de ler o ambiente visual e a aquisição de competências necessárias para escolher entre valores concorrentes para que os alunos venham a entender “a dimensão visual da vida social”. Feldman (1987) defende que a arte é um fator essencial para o ser humano, pois para além de comunicar permite expressar a dimensão psicológica. Terry Barrett, professor do departamento de Educação Artística na Ohio State University, é um dos investigadores atuais cuja influência do pensamento de Feldman é notória e reconhecida pelo mesmo. Como professor, enfatiza a interpretação como a atividade mais importante a desenvolver junto dos seus alunos. Em 1994, procede à relevante tarefa de elencar um conjunto de princípios para orientar os professores que pretendem envolver os seus alunos no diálogo sobre a arte e

fornecer-lhes critérios para avaliarem os seus esforços interpretativos em *Principles for Interpreting Art*. Em vez de criar um método para envolver as pessoas na interpretação da arte, Barrett preferiu sistematizar um conjunto de princípios porque “They help us keep teaching and, learning fresh.” (Barrett, 2000, p.7)

Interessámo-nos pelo estudo da experiência estética numa perspetiva fenomenológica e aprofundámos o conhecimento sobre a obra de Boyd White que concebeu uma estratégia para ajudar os seus alunos a desenvolver encontros significativos com as obras de arte. O que se pretende é dar conta da sequência de momentos que constituem os processos pelos quais nós compreendemos as coisas e do modo como ocorrem as alterações nesse entendimento. Elaborar tais estratégias requer um paradigma, pelo que White estudou e aprofundou a conceção do modelo multidimensional da experiência estética segundo R. L. Jones. Boyd White é professor associado do Departamento de Estudos Integrados em Educação na Universidade de McGill (Quebec, Canada) onde leciona *Aesthetics and Art Criticism for de Classroom* e desenvolve investigação na área da crítica de arte e da estética. O seu objeto de estudo é a natureza dos nossos encontros com a arte. Segundo White, existem várias razões pelas quais devemos estudar arte mas o principal motivo é porque se relaciona diretamente com os valores humanos. O primeiro fator que nos impele nessa demanda em direção aos nossos próprios valores, aos do artista e aos expressos na obra de arte é a empatia. “...epistemology of aesthetic education is empathy” (White, 2007, p.5). Num artigo publicado em 2007, descreve uma pesquisa qualitativa que estuda a eficácia das estratégias de ensino/aprendizagem usadas com os seus alunos para promover uma participação ativa em encontros estéticos e uma reflexão sobre os mesmos. A estratégia usada envolve o uso de estetigramas que, como o seu nome indica, advém da justaposição das palavras estética e diagrama. São um modo de mapear a experiência do encontro individual com a obra de arte e dão conta das transformações momento a momento, como o sujeito as entende, numa perspetiva fenomenológica.

Descrição da atividade

Baseámo-nos nos marcos teóricos referidos para conceber a nossa estratégia sem nunca esquecer que se destinava a aplicação em contexto de sala de aula com alunos do 3º ciclo do ensino básico. Assim, tomámos a decisão de escolher um conjunto de obras de pintura e articular uma atividade que fomentasse o diálogo sobre as mesmas. Parte do nosso desafio foi conceber um instrumento e uma estratégia que provocasse observadores ativos, com vontade de criticar e interpretar as imagens. Uma premissa importante

foi a atividade decorrer em grupo, pois cremos que facilita uma progressão mais rápida no envolvimento com a obra de arte porque em conjunto os olhares completam-se e enriquecem-se.

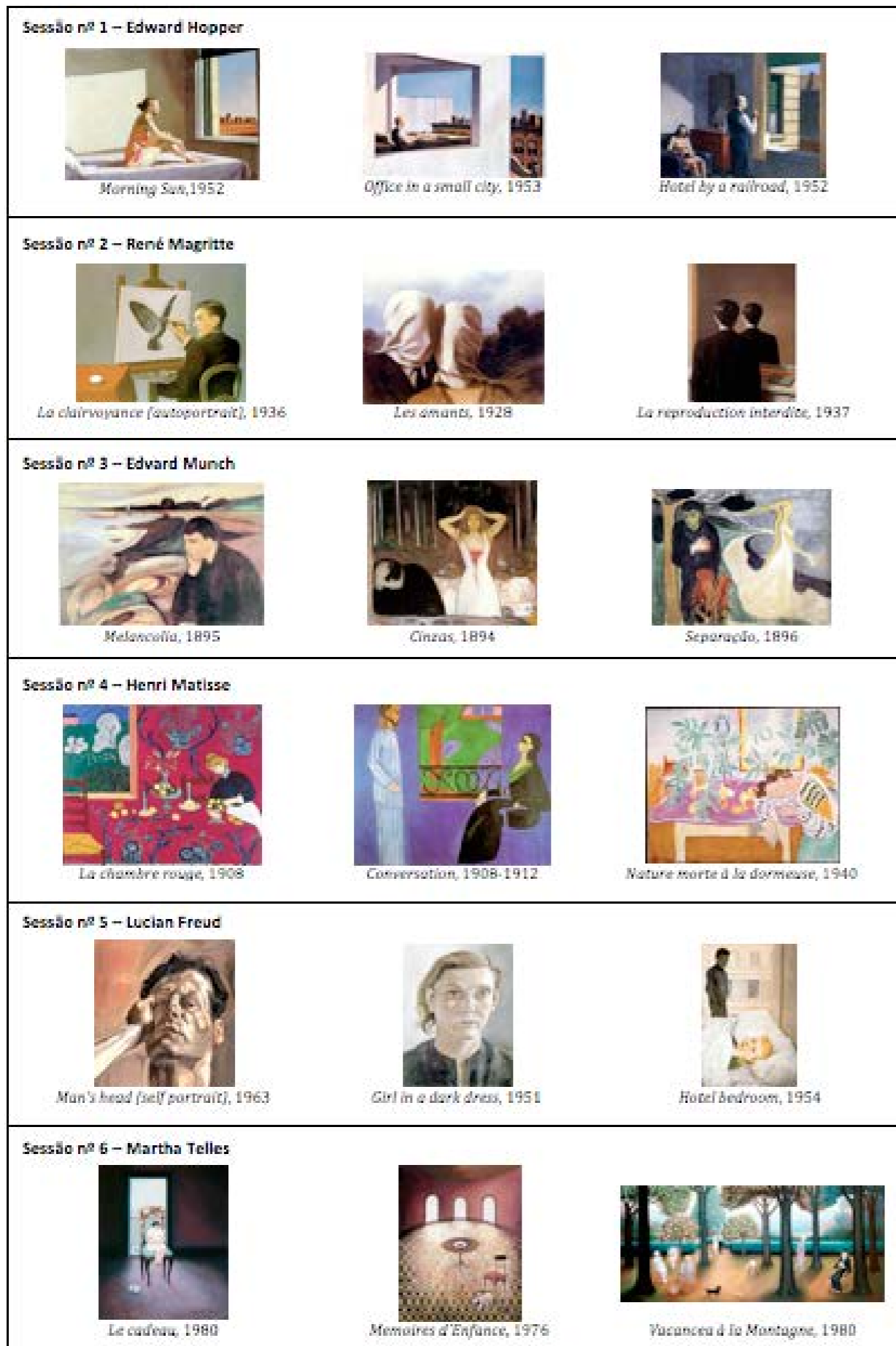
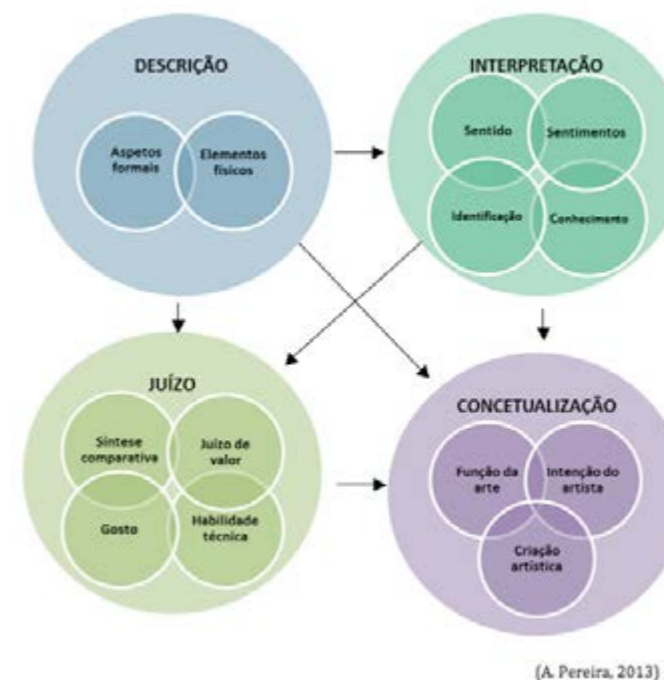


Figura 1 – Conjunto de imagens a utilizar durante as seis sessões

Para cada sessão foram escolhidas três obras de um mesmo pintor, sendo que a primeira será aquela em que centramos o discurso. As outras duas são complementares e foram pensadas para permitir aos alunos estabelecerem comparações mas, também, para lhes facilitar uma síntese das obras e construir uma ideia mais sólida de quem é o pintor em questão em cada sessão. As obras são apresentadas sem conterem nenhuma informação escrita, usualmente o nome do autor, o título, o formato, a técnica e a data de execução. O objetivo era evitar trazer para o discurso informações de outra natureza que não a natureza visual e metafórica da obra de arte fazendo com que os alunos partissem para a conversa fundamentada apenas na observação atenta e pormenorizada da pintura.

De acordo com a análise e tratamento dos resultados, chegamos à concepção de um modelo do processo de compreensão da obra de arte que pode ser representado graficamente do seguinte modo.

Figura 2 – Processo de compreensão de obra de arte



DESCRIÇÃO

Na categoria de descrição, temos o predomínio das referências aos aspetos puramente visuais da obra de arte. Dividimo-la em aspectos formais que incluem a referência a elementos como a cor, o tipo de linhas, a observação da luz/ sombra, a textura e a organização da composição visual e elementos físicos se os alunos nomeiam os objectos e as figuras humanas e descrevem o seu meio envolvente.

INTERPRETAÇÃO

Nesta categoria, incluímos os esforços realizados no sentido de construir um significado para a obra de arte. Verificámos que o processo de aproximação à obra de arte passava por algumas constantes que agrupámos segundo as designações de identificação, sentimentos, sentido e conhecimento. A identificação refere-se ao estabelecer de uma relação da imagem observada com a experiência de vida do participante. Pode ser expresso através de comparações com as vivências do próprio ou de pessoas significativas na sua vida. Um aluno identifica-se com a atitude da figura humana representada em *Morning Sun* de Hopper:

Pois, mas porque é que a minha autoconfiança descia mais? Esta imagem faz-me lembrar um facto verídico e então se a minha autoestima estivesse em baixo iria descer mais porque o sentimento que está ali transmitido, também eu já o senti.

No que se refere à nomeação de sentimentos, temos as intervenções de um aluno e de uma aluna que, em diferentes grupos, falam sobre *Le Cadeau* de Martha Telles:

Em termos de sentimento, transmite-nos a solidão mas eu também dizia que transmite a educação que os pais dão, porque tem uma mente do tipo... nessa idade nós temos muito receio, muito medo do escuro e se calhar o pintor quis transmitir uma criança dessa idade que consegue ter a postura que deve ter diante do seu medo, consegue afugentar esse medo.

... a única coisa que dá para perceber é o ambiente em que ela está envolvida, que é um ambiente de tristeza e solidão, e só no meio que é onde ela está, é que existe luz e cor.

O sentido refere-se à construção de pequenas narrativas que envolvem as figuras humanas representadas. Os alunos desenvolvem uma história em torno delas ou localizam-nas na sequência de um acontecimento que as envolve. Por exemplo, para a obra *Separação*, de Munch:

Acho que este quadro representa a solidão porque, parece a realidade e o além. Do género, o homem parece que perdeu a mulher e os filhos, eu digo os filhos porque em baixo, aquilo vermelho, à primeira vista é uma planta, mas no entanto a mim parecem três crianças. Parece que o homem está encostado à árvore com desejo de morrer, com a mão no coração porque perdeu alguém, alguém que lhe era importante. A mulher, porque aquilo parece a alma da mulher, não tem cara não tem nada, é um vestido longo, e que parece que está a partir, que está a ir embora, enquanto os filhos já não, os filhos estão ao pé do pai, parece que o estão a consolar antes de partirem com a mãe.

O conhecimento manifesta-se quando os alunos relacionam o que veem com contextos particulares que envolvem os seus conhecimentos sobre a vida em sociedade. Assim, podem, por exemplo, estabelecer relações com outros tempos históricos, com outras culturas ou com provérbios ou expressões que associam à imagem. Podem, ainda, interpretar a imagem segundo relações simbólicas como acontece com os excertos do diálogo sobre *Vacances à la Montagne* de Martha Telles:

Se calhar no momento em que nós nascemos... a árvore tem um tronco e nós somos o tronco e depois tem as suas raízes e as raízes devem ser as memórias de acontecimentos da nossa vida, e chega a uma parte e a raiz para, se calhar como se diz, nós na nossa vida temos várias portas e algumas portas abrem-se mais cedo do que as outras e algumas dão para outras.

O contexto cultural é referido, por exemplo, a propósito de *Les Amants* de Magritte:

Quando olhei, fez-me pensar duas coisas, ou tristeza ou igualdade. Porque há países em que as mulheres andam tapadas, não é? Este quadro pode querer dizer que o pintor pensa que se elas andam tapadas, porque não os homens? Porque é que as mulheres são menos do que os homens? Pode ser isso ou pode ser tristeza.

JUÍZO

Esta categoria contempla uma atitude mais analítica e um esforço em conceber critérios para ajuizar sobre o valor da obra de arte. Falamos de síntese comparativa quando o aluno, baseado na sua experiência com a arte, estabelece comparações entre obras salientando semelhanças ou diferenças entre elas de modo a chegar a uma síntese. É o que se passa na intervenção de uma aluna sobre Munch:

A principal semelhança entre os quadros e acho que a principal característica do pintor é a expressão dos

sentimentos. Através das pessoas e da paisagem também.

A comparação entre autores é levada a cabo, por uma aluna que procura relacionar Man's Head de Lucian Freud com situações que viu representadas por outros pintores;

A técnica é muito diferente do outro pintor [Magritte], focam-se os dois naquilo que querem mas o outro usa uma técnica para representar as coisas de forma mais real, quase como fotografia, e este aqui, simplesmente foca-se mais naquilo que ele quer, que é a expressão da cara, e não liga ao resto. Em termos de técnica, são muito diferentes mas em termos de expressão são iguais.

A habilidade técnica refere-se à emissão de juízos sobre o domínio “do fazer” da pintura. É analisada a técnica nas vertentes do rigor da representação, do uso da cor e do gesto. Temos, por exemplo, a observação de uma aluna sobre Man's Head de Lucian Freud:

Em termos técnicos o pintor preocupou-se com as cores, porque ele em vez de pintar tudo de uma cor, escolheu uma base de cor branco e creme, foi isso que ele escolheu, porque já no cabelo aquilo não é preto, aquilo também tem um pouco de cinzento, que acho que foi a mistura das cores da pele com o preto. Depois no fundo, ele não pintou simplesmente nada, fez uma parte mais escura que a outra, fez só riscos por assim dizer, a parte do fundo não lhe interessava, porque o que ele queria acentuar era só a cara.

A subcategoria de gosto é identificada, por exemplo, na intervenção de uma aluna que fala sobre Man's Head de Lucian Freud:

Eu também gosto deste quadro, gosto da maneira com as formas estão definidas, o rosto e tudo, e principalmente das cores. Acho que as cores estão muito bem escolhidas porque ele não usou as cores básicas, parece que ele as misturou para formar novos tons, e acho que é um bom quadro. Porque acho que está... nota-se as expressões, não é um quadro muito fácil e não é muito comum também.

O juízo de valor manifesta-se na expressão de uma classificação de boa ou má obra de arte. É acompanhado dos motivos que alicerçam essa classificação. Sobre La Chambre Rouge de Matisse, uma aluna elabora o seu juízo e fundamenta-o na análise formal e na intenção do artista:

Eu acho que é um bom quadro, porque apela à nossa imaginação. Porque é que o pintor há de ter pintado assim? Porque não é uma coisa real, ninguém ia ter uma mesa destas em casa nem uma parede, acho eu.

Mas gosto do quadro, acho que utilizou bem as cores, porque se ele queria transmitir uma ideia de alegria ou de diversidade acho que, se era isso que ele queria transmitir, acho que conseguiu porque as cores são bastante fortes.

CONCETUALIZAÇÃO

Esta categoria refere-se a uma fase de reflexão que faz uso de um pensamento mais abstrato e tende a construir generalizações e a formar conceitos. É fundamentada no envolvimento pessoal com a obra de arte e corresponde a um esforço de formular conceções sobre as esferas de produção e fruição da arte. A função da arte manifesta-se na discussão sobre o papel da obra de arte na relação com o observador. Agrupámos, ainda, as situações referidas pelos alunos em mudar comportamentos, comunicar com as pessoas e função documental. Esta pode ser observável, por exemplo, na intervenção de um aluno na sessão sobre Hopper:

Eu dizia que a arte tem várias formas. Podemos utilizar a arte para transmitir sentimentos, podemos utilizar a arte para monumentos, podemos pintar para transmitir as nossas ideias ou sentimentos, podemos pintar por momentos. Se formos um pintor muito rápido podemos ver um acontecimento e começarmos a apanhar todo o acontecimento e pintarmos e depois transmitirmos esse momento para as outras pessoas que não conseguiram apanhar.

No que se refere à comunicação com as pessoas, salientamos a referência a um sentir universal e à transmissão de um ensinamento ou moral de acordo com vários alunos. Um aluno diz o seguinte, sobre Morning Sun de Hopper:

Uma moral, algo que faça sobressair... Este quadro transmite algo a todas as pessoas de tal forma que existe um ponto dentro dessas pessoas que sobressai, um sentimento que sobressai. (...) Moral, tipo aquelas histórias “A tartaruga e a lebre”.

– Então, qual é que será a moral deste? Por aquilo tudo que tu disseste eu posso chegar a uma.

Não desistir!

A empatia criada com a arte pode, também despertar a vontade de mudar comportamentos do próprio observador. É a isso que se refere outro aluno, a propósito da mesma pintura:

Porque o quadro muitas vezes em si pode inspirar uma pessoa, certo? Por exemplo, se for de solidão a pessoa

pode ficar inspirada e tentar sair mais de casa e ser mais sociável com as outras pessoas.

– Então achas que pode funcionar . . .

Como uma inspiração para as outras pessoas.

A intenção do artista reporta-se à situação em que os alunos tentam colocar-se no papel do pintor para perceber quais as suas principais motivações e qual a sua intenção expressiva. Um aluno faz uma comparação entre as três obras de Hopper e expressa assim o que julga ser a intenção do pintor:

Acho que aquilo que o pintor tenta representar é as pessoas fechadas dentro de algo. O primeiro que nós vimos, a mulher estava dentro do quarto, o segundo estava, se calhar, no seu posto de trabalho mas mesmo assim estava fechado. Agora nós vemos duas pessoas dentro duma casa e mesmo assim lá fora está fechado não tem quase nada, dá a impressão que ele quer transmitir em todos os quadros até agora, que as pessoas estejam fechadas dentro de algo.

Já na sessão sobre Magritte e sobre La Reproduction Interdite, dois colegas partilham ideias semelhantes:

Acho que com este quadro o pintor queria retratar aquilo que ele via e não aquilo que o espelho transmitia. Queria retratar o que ele via, o tal escritor e não aquilo que o espelho lhe transmitia, a imagem.

Eu concordo. O espelho mostra a face que está virada para ele, mas o que o pintor queria mostrar era a face que o espelho não mostrava. Quando nós pomos um objeto à frente do espelho vai mostrar só uma face e o pintor queria mostrar a outra face escondida.

A criação artística refere-se à especulação sobre o valor da arte, quais as suas características intrínsecas e quem o estabelece o seu valor. Os alunos, refletem, ainda, sobre a relação entre a realidade e a imaginação como podemos constatar nas intervenções de dois alunos, sobre Melancolia de Munch:

Imaginar tem a ver com um contraste de ideias, nós não imaginamos uma coisa que não tenha um bocadinho de realidade.

Também não devemos exagerar demasiado porque aquilo que nós imaginamos existe no mundo, aquilo que nós queremos imaginar tem que ser aquilo que nós . . . como hei de explicar? Aquilo que nós sentimos, aquilo que nós vemos no dia-a-dia. Eu posso imaginar ser alto ou mesmo ter muita coisa, mas é uma coisa que se pode ter. Enquanto abstrato, muito abstrato, não se tem nada, o que é que nós podemos ter abstrato? Que eu saiba nada. Por isso não podia exagerar demasiado na imaginação . . .

Concluimos que os alunos operaram mudanças significativas ao longo deste processo, ao nível da sua capacidade de expressão verbal e ao nível da diversificação de categorias de análise da imagem. Aqui é de salientar a sua capacidade de mudar de opinião. Uma aluna expressa-a muito bem, na sessão sobre Martha Telles a propósito de Le Cadeau:

Eu olhei para o quadro e não senti rigorosamente nada, depois observei melhor e comecei a sentir contradições, o que me estava a desagradar profundamente. Depois comecei a relacionar as coisas umas com as outras embora seja uma história rocambolesca mas foi a única maneira que eu arranjei para relacionar. Quando a professora disse que isto foi uma festa de anos passada, percebi exatamente a cor roxa, percebi a única prenda que a menina recebeu, percebi a cara dela, ela está feliz e triste e daí o sorriso amarelo, as flores talvez façam parte da decoração da festa. A varanda, a luz se calhar foi a única luz que ela sentiu durante o dia e a minha opinião ficou assim.

– E neste momento quando olhas para o quadro já não dizes que não sentes nada?

Não, agora já sinto qualquer coisa, já sinto a tristeza da menina que viu a sua festa fracassada.

– E achas que é um bom quadro ou não?

Agora é. Agora é, os sentimentos que isto me transmite, para mim um quadro tem que transmitir algo forte e agora já me transmite sentimentos fortes, e por isso é que eu gostava do pintor anterior. [Lucian Freud].

Da nossa parte, houve o cuidado de não introduzir informação sobre as obras, os artistas e os contextos antes de ser solicitada pelos alunos participantes ou de ser necessária para motivar o prosseguimento do diálogo. Os próprios alunos perceberam a intenção de deixar o espaço de debate em aberto durante mais algum tempo antes de fornecer a confirmação das suas ideias sustentadas na informação dos factos referentes à época, ao tema ou mesmo o título da pintura. Uma vez que os alunos se encontram, na sua grande maioria, perante obras que desconhecem de todo seria de esperar que, a partir do momento em que sabem o título, toda a sua leitura da imagem seja ancorada na interpretação a partir dessa informação e não a partir da observação aventureira sobre a obra de arte. Os alunos acolheram bem essa nossa atitude, de tal forma, que por vezes, pediam para não mencionar, ainda, o título da obra e prolongarem as suas indagações menos condicionados.

Conclusão

Consideramos que o processo desenvolvido para o encontro com as imagens facilitou a compreensão da

obra de arte, pois provocou o olhar, estimulou o diálogo, acolheu a participação dos alunos e contextualizou-a. Cremos, ainda, que contribuímos para os alunos desenvolverem as suas capacidades de observação das obras e a confiança nas suas aptidões individuais para encontrar uma variedade de significados possíveis.

Relativamente aos resultados alcançados, podemos dizer que ficámos surpreendidos com a acuidade que os alunos revelaram no diálogo sobre a arte. Tendo em conta que se trata de jovens no 9º ano sem experiência em interpretar e criticar objectos de produção artística e com poucos hábitos de visitas a exposições de arte foi com satisfação que assistimos ao seu envolvimento na atividade proposta. Foi notório uma conquista de autonomia ao longo do processo, os alunos expressavam-se mais fluentemente, com menos mediação da professora e com uma linguagem mais precisa. Tornaram-se, ainda, mais confiantes e aventuraram-se em novos conceitos ao nível dos conteúdos, ou seja, começaram a produzir reflexão sobre conceitos como a intenção do artista, a criação artística e a função da arte.

O que ouvimos, com muito agrado, foi que os nossos alunos emitiam observações muito próximas daquilo que públicos mais experimentados afirmam sobre as mesmas obras de arte e sobre a arte, em geral. Aqui, estamos a basear-nos na comparação com a nossa experiência passada enquanto estudante de Belas Artes e na investigação efetuada para conceber esta actividade.

Quando agimos no contexto de uma escola, é necessário refletir sobre as implicações que a nossa ação tem, não apenas, dentro da sala de aula mas para além dela. É suposto e desejável que as várias disciplinas concorram para a formação integral do aluno e o preparem para a vida do ponto de vista profissional e pessoal. As competências desenvolvidas através de uma educação artística desempenham aí um papel ao ajudar-nos a olhar a vida e o que nos rodeia de forma diferente, ao questionar e compreender o nosso lugar no mundo e ao entender toda uma dimensão humana da existência. “O importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas, desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte”. (Barbosa, 2005:64) E nós acrescentamos, o importante é estarmos mais aptos a olhar o mundo com um olhar criador, mais capazes de conceber possibilidades, em suma mais perto de exercer a nossa liberdade.

BIBLIOGRAFIA

- Barbosa, Ana Mae (2005). A importância da imagem no ensino da Arte: diferentes metodologias. In Ana Mae Barbosa, A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 27-82.
- Barrett, Terry (1994). Principles for interpreting art. *Art Education*, 47 (5), 8-13.
- Barrett, Terry (2000). About art interpretation for art education. *Studies in Art Education*, 42 (1), 5-19.
- Feldman, Edmund Burke (cop. 1987). *Varieties of visual experience*. 3ª ed. New York: Harry N. Abrams.
- Housen, Abigail (2000). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In João Pedro Fróis (ed.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 147-18
- Jones, R. L. (1979) Phenomenological balance and aesthetic response. *Journal of Aesthetic Education*, 13(1), 96- 106
- Parsons, Michael J. (1992). *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista cognitivo*. Lisboa: Presença.
- Pereira, Anabela (2013). *Artes Visuais e construção de sentido: uma experiência com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- White, Boyd (1998). Aesthetigrams: mapping aesthetic experiences. *Studies in Art Education*, 39 (4), 321-335.
- White, Boyd (2007). Aesthetic encounters: contributions to generalist teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 8 (17), <http://www.ijea.org/v8n17>

Exposición “enREDadas 2014”: Creación artística intercultural para la formación docente

Ángeles Saura Pérez y Cristina Moreno Pabón

Universidad Autónoma de Madrid, España - angeles.saura@uam.es y cristina.moreno@uam.es

resumen

Se presenta una exposición que resume un proyecto de investigación, artístico y docente, desarrollado con cientos de profesores y profesoras de enseñanzas artísticas del mundo puestos en contacto a través de la Red E@ (www.arteweb.ning.com). Mediante el diálogo intercultural, se han provocado procesos de aprendizaje informal y autodidacta y desarrollado estrategias para la visibilidad mundial del trabajo del profesorado de artes (en su mayoría procedentes del ámbito iberoamericano). El detonante para la organización del Proyecto Exposiciones enREDadas nacido en 2013, fue el deseo de celebrar en mayo la Semana de la Educación Artística (UNESCO) del que hemos celebrado su tercera edición en 2014.

palabras clave

arte, educación, red, TIC, exposición

1. Introducción: Exposición <enREDadas> Guimaraes, Portugal

Este año se desarrolla la segunda edición del Proyecto Exposiciones enREDadas. La exposición presentada en Guimaraes (encuentro XXVI APECV y II RIAEA). reúne 50 imágenes en total. Pretende explicar con imágenes el trabajo artístico y didáctico desarrollado desde enero a mayo de 2014 por cientos de docentes y estudiantes del mundo en contacto a través de la red E@ www.arteweb.ning.com (Saura, 2013). Se trata de 25 carteles de las exposiciones celebradas en 2014 en 25 ciudades de los siguientes países: Argentina, Australia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, Italia, Japón, Portugal, Sahara Occidental, Uruguay y Venezuela. Cada cartel ha de entenderse como la punta de un iceberg, cuya profundidad y complejidad solo podemos imaginar y que intentaremos explicar a lo largo de este texto. Se denominan enREDadas porque todas se han montado con obras de un grupo numeroso de docentes de enseñanzas artísticas (denominados enREDados) que han sido invitados a participar en todas y cada una de ellas, dando visibilidad a su trabajo simultáneamente en 25 ciudades.

El detonante de la acción educativa lo encontramos en la convocatoria a participar en la Semana Internacional de la Educación Artística (Eça, 2013). Se trata de una iniciativa propuesta por Corea del Sur durante la 36ª Asamblea General de la UNESCO, que se celebró en la capital de Francia en agosto de 2011, y que fue apoyada por la Alianza Mundial para la Educación Artística. Así se proclamó la 4ª semana del mes de mayo, como Semana Internacional de la Educación Artística. El objetivo principal de esta será sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la Educación Artística; convocar proyectos concretos relacionados con buenas prácticas docentes y fortalecer la cooperación entre los actores principales del Área promoviendo la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social.

<enREDadas II> MADRID
Exposición Exhibition
 19 mayo – 20 junio 2014

A LUZ QUE REVELA A MÚSICA **CAMPINAS BRASIL** LUCÍA CAMARGO
 ARTE-SANOS **BUCARAMANGA COLOMBIA** HENRY BUITRAGO
 CHÃO DE ESCOLA **FORTALEZA BRASIL** LUCIANE GOLDBERG
 CLOUD **TOYAMA JAPÓN** SOPHIE PASTOR
 COLOR **NARNI ITALIA** IGOR BOROZÁN
 CUERPO&ALMA **CUENCA ECUADOR** JOSÉ LUIS CRESPO
 ENREDADAS (II) **MADRID ESPAÑA** ÁNGELES SAURA
 InSEAselPORTRAIT **UISEU PORTUGAL** ANA BARBERO
 InSEAselPORTRAIT **MELBOURNE AUSTRALIA** TERESA EÇA
 MANIFESTACIONES INDISCIPLINADAS **RÍO JANEIRO BRASIL** ANA ALVARENGA e ISABELA FRADE
 MAIL-ART **ZAMORA ESPAÑA** CAMINO LÓPEZ y MIGUEL ELÍAS
MÁS@RTÍSTICAS VARIAS ESPAÑA INMACULADA CONTRERAS
 METÁFORAS (II) **CARACAS VENEZUELA** M^a CANDELARIA FERREIRA
 MIRADAS ENREDADAS (II) **JUAZEIRO BRASIL** FABIANE PIANDVSKI
MIRADAS SOBRE EL GRECO PARLA ESPAÑA M^a JOSÉ ACOSTA
 MURALES **BARADERO ARGENTINA** M^a ANGELES RÍOS
 NÓSA MÚSICA **ORENSE ESPAÑA** DIANA MARTÍNEZ
 PALABRAS ENREDADAS **SÃO PAULO BRASIL** PAULA LEME e IVÁN M. GROFF
 PERMITIDO INDAGAR **ALCALÁ DE HENARES ESPAÑA** CONCHA MAYORDOMO
 RECUERDO **JAÉN ESPAÑA** M^a ISABEL MORENO
 REFLEJOS **SANTIAGO CHILE** P. RAQUIMÁN, M. ZAMORANO, B. CASABONA
 SILUETAS **MONTEVIDEO URUGUAY** CARLOS TORRADO
 SOStenible **SEVILLA ESPAÑA** CHARD ESCOBAR, MAY ANDREU, ROCÍO ARREGUI
 SOStenible **WILAYA DE BOJADOR SAHARA OCCIDENTAL** IDEM
 SUELO **LEÓN ESPAÑA** CARLOS CUENILLAS
 VIAGEM **COIMBRA PORTUGAL** SUSANA GONÇALVES
 VOZES E SILÊNCIO **CURITIBA BRASIL** JOSÉ FONSECA y DANIELA PEDROSO

III SEMANA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA / UNESCO, 2014
INTERNATIONAL ARTS EDUCATION WEEK / MAY 19-25
 Proyecto Exposiciones enREDadas II : 27 ciudades / 13 países

www.arteweb.ning.com | angeles.saura@uam.es / UAM- Fac. Formación del Profesorado y Educación

Fig. 1: Saura, Á., Cartel exposición < enREDada>, 2014.

Además se exponen otras 25 imágenes que integran la exposición enREDada N° 21. Titulada MÁS ARTÍSTICAS, su objetivo es reivindicar una mayor presencia en el currículum de nuestras enseñanzas artísticas. Dicha exposición se presenta durante el mes de mayo simultáneamente en las 17 Comunidades Autónomas de España además de Argentina, Colombia, Brasil y Paraguay.

MÁS ARTÍSTICAS se ha constituido como exposición itinerante. Las obras se guardan en una maleta viajera que dejaremos en Guimaraes, Portugal, proponiendo a los docentes portugueses que circule por los distintos centros educativos de su país.

Si educar es involucrar en un proceso de múltiples interacciones, una acción es tanto más educativa cuanto más rica es la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los participantes (Saura, 2011). El conocimiento proviene de las interacciones de los individuos y de su entorno. El aprendizaje se dará desde el diálogo, la investigación y la colaboración con otros (Aparici, 2010).

Menos recortes en educación y MÁS ARTÍSTICAS son los conceptos sobre los que la profesora Inmaculada Contreras, junto con Ángeles Saura, comisarias de la exposición han querido llamar la atención de los artistas docentes. La exposición ya existía en su formato virtual desde el año anterior pero al integrarse en el Proyecto enREDadas ha tomado cuerpo y ha aterrizado en salas reales de exposición (siempre en contextos docentes)



Fig. 2: Manuel Pérez Báñez. Cartel-resumen exposición < MÁS ARTÍSTICAS>, 2014.

Con el Proyecto Exposiciones enREDadas se han desarrollado estrategias que proponían hacer uso de los procedimientos artísticos no sólo como herramienta pedagógica sino como espoleta de una toma de postura comprometida y responsable con la realidad social, dada la necesidad de la formación continua y actualización permanente de todo el profesorado y muy especialmente de enseñanzas artísticas; para el desarrollo de su competencia cultural y artística para lo que resultó imprescindible y simultáneo el desarrollo de su competencia en el uso de las tecnologías de la información y comunicación. La información completa sobre el proyecto ha quedado recopilada en formato blog, en un espacio con un título homónimo. Es de acceso público y se entra al mismo desde la siguiente dirección: <http://exposicionesenredadas.blogspot.com.es/>.

La exposición MÁS ARTÍSTICAS dispone de su propio espacio web, en continua actualización ya que en ella, además del acceso a la exposición virtual, existe un apartado de noticias donde se reflejan todas y cada una de las sedes donde irá presentándose a lo largo del año: <http://masarte.simdif.com/index.html>

2. Dimensión formativa: si no tenemos tiempo al menos tenemos espacio web.

En la Universidad Autónoma de Madrid se viene trabajando a través de las redes sociales desde hace tiempo, investigando sobre la relación entre educación, arte y las nuevas tecnologías. Desde el grupo de investigación UAM: PR-007 (Recursos digitales para la enseñanza artística), indagamos sobre las ventajas que aportan las herramientas 2.0. Se formó un equipo de trabajo de 25 voluntarios artistas docentes, de diferentes universidades, que respondieron al reto de comprometerse, sin ánimo de lucro, a montar una exposición en su respectiva ciudad, en una sala de exposiciones vinculada a su universidad y siempre que fuera posible, organizarla en dos formatos: virtual (a través de internet) y real (en una sala de exposiciones).

Se ha tendido un puente entre la realidad natural física y la virtual; los artistas-docentes que han participado, han desarrollado múltiples competencias profesionales hablando de arte, recursos, tecnología y emociones; desarrollando y/ o participando en un proyecto artístico ciertamente complejo. La comunicación audiovisual, esencial para su desarrollo, ha sido posible usando las múltiples herramientas que brinda el entorno 2.0.

Como expertos en didáctica, conocíamos bien las lecciones para adultos organizadas con el método de Freire,

que se organizaban a partir de palabras generadoras; por medio de diapositivas, fotografías, dibujos o carteles que generaban un diálogo. Recordábamos por ejemplo, como una sesión de aprendizaje podía empezar a partir de la palabra ladrillo pero utilizando una imagen o fotografía de un ladrillo. Los aprendices comenzaban a dialogar entre sí y con el que dirigía el debate, sobre los contenidos asociados a las diferentes imágenes y cómo se relacionaban con sus experiencias vividas. Asimismo trabajaba con películas y grabaciones convirtiéndolas en generadoras de diálogo.

Nuestro listado de posibles temas para las exposiciones funciona igual, como palabras generadoras, provocan el diálogo y la acción, el aprendizaje de los implicados. Durante un tiempo previo al lanzamiento de las convocatorias, nuestros contactos en distintas ciudades desarrollan múltiples prácticas de comunicación multimedia. Al principio los investigadores de los distintos países no tienen conexión entre ellos pero poco a poco se van creando vínculos. Enredando miradas se van formando grupos, ligados al área idiomática y cultural al que pertenecemos, en la mayoría de los casos.

Como plantea Fernando Hernández (2011), es necesario que las tareas de aprendizaje sean creativas y con sentido, deben ir más allá de la repetición y copia y deben favorecer los procesos de búsqueda a partir de problemas (en nuestro caso el montaje de una exposición). Según Onrubia (2005), ayudar al aprendizaje virtual no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear tareas a realizar. Es seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que el implicado desarrolla; este necesita que se le ofrezcan los apoyos y soportes que requiera en aquellos momentos en que esos apoyos y soportes sean necesarios. Así entendida, la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de realización conjunta de tareas entre coordinadores de la acción educativa y participantes: sólo a partir de esa realización conjunta se podrá realizar una acción didáctica que facilite realmente a cada uno ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido que le proporciona la web le permitiría hacer.

Actividad x Semana de la Educación Artística (UNESCO)

Expo enREDada MÁS ARTÍSTICAS 2014

INICIO

- EXPO Virtual
- ¿Participas?
- EXPOS Reales
- Manifiestos
- NOTICIAS
- Contacta



((PARA PODER VER NOVEDADES NO OLVIDES RECARGAR CADA PÁGINA SIEMPRE QUE ACCEDAS))

CONVOCATORIA abierta permanentemente. No dudes en apuntarte. Contacta YA

Te invitamos a organizar en tu centro educativo una exposición titulada + @rtísticas con las imágenes de nuestra EXPO Virtual. Son imágenes recortadas, verás tijeras que avisan de ello. Se trata de un juego...tendrás que fijarte, indagar y descubrir lo que falta o sobra. Servirá para fomentar la competencia artística de los docentes y estudiantes participantes. Iniciamos la movida REAL el 1 de abril de 2014

Comisarias: Ángeles Saura (angeles.saura@uam.es) & Inmaculada Contreras
Cartel: Pedro Villarrubia

ARTÍSTICAS
 Exposición enREDada colectiva, itinerante, internacional
 Semana de la Educación Artística (UNESCO)

Coordinador: Expósito Cordero (UAM-PR007) Cartel: Pedro Villarrubia

Fig. 3: BLOG Expo enREDada MÁS ARTÍSTICAS. Cartel: Villarrubia, P. Obtenida el 25 de abril de 2014 en: <http://masarte.simdif.com/index.html>

3. Desarrollo del proyecto: enREDados en la nube.

En plena crisis económica, fuimos conscientes de la importancia del requisito de gratuidad para fomentar la participación de los docentes, trabajando como artistas y ahora, por amor al arte, como comisarios. Al no disponer de patrocinadores, desarrollamos toda la actividad a coste cero, trabajando las propuestas artísticas en formato digital, usando el correo email para el envío de imágenes a las distintas sedes, organizando exposiciones virtuales, e incluso enviando los certificados de participación también exclusivamente en formato digital. Lo que surgió por motivos prácticos, resultó una propuesta ideal para favorecer el desarrollo de competencias culturales y artísticas del profesorado pero también la competencia en el uso de imagen digital y las tecnologías de la información y comunidcación.

Los comisarios de exposiciones, en su mayoría licenciados en Bellas Artes, son profesionales dedicados a gestionar y dirigir proyectos culturales que incluyen el desarrollo de estrategias para la exhibición de objetos de todo tipo, la difusión y la realización de actividades didácticas relacionadas con la misma, entre otros. Asumen la responsabilidad del éxito de una exposición en un entorno concreto y desarrollan muchas y variadas tareas. Los comisarios y comisarias enREDados en nuestro proyecto aceptaron el reto sin tener una experiencia previa, animados por el sentimiento de apoyo y colaboración que se palpaba en las conversaciones previas, con los organizadores, miembros del grupo de investigador promotor del proyecto (UAM- PR: 007). Muchos profesores ya se conocen, al menos a través de conversaciones mantenidas a través de email, skype, diferentes foros y chats. Otros no se conocen pero encuentran esto como un aliciente más, dado que participar en el proyecto abre la posibilidad de entablar nuevos y quizá interesantes contactos profesionales. Todos se implican y comprometen para el desarrollo de la acción, libremente y sin obligación formal de ningún tipo. Previo acuerdo con la directora del proyecto, empiezan a trabajar y llevan su compromiso hasta donde pueden, teniendo en cuenta que lo peor que puede pasar sería no poder celebrar la exposición al final y que en todo caso su actividad es útil mientras estén aprendiendo algo nuevo relacionado con el A.R.T.E. (arte, recursos, tecnología, educación).

Las tareas y acciones desarrolladas por cada exposición fueron las siguientes:

- Crear un espacio expositivo virtual
- Conseguir un espacio expositivo real

- Buscar temas de interés
- Redactar convocatoria de participación
- Dar publicidad a la misma
- Organizar la recepción de obras (por email)
- Obtener y organizar los datos de los autores
- Seleccionar la obra a exponer
- Comunicar la recepción obras
- Comunicar la selección o no de cada una
- Incluir cada obra en la exposición virtual
- Imprimir las obras en papel
- Enmarcar las obras en caso necesario o posible
- Diseñar el cartel de la exposición
- Diseñar las invitaciones
- Montar la exposición en el espacio disponible
- Organizar del acto de inauguración
- Contactar con posibles ponentes
- Elaborar una nota de prensa
- Contactar con los medios, informar
- Atender al público
- Realización de fotografías
- Realizar vídeo
- Organizar actividades didácticas
- Recoger de la exposición
- Diseñar los certificados de participación
- Enviar certificados a los autores por email
- Enviar certificados por correo postal
- Organizar el diseño y edición del catálogo
- Realizar auto y heteroevaluación

- Redacción de resúmenes y conclusiones
- Informar a la coordinadora de los resultados

4. Reivindicación de más enseñanzas artísticas en educación: MÁS ARTÍSTICAS

Cada una de las exposiciones ha significado un reto de aprendizaje y creatividad pero especialmente la titulada MÁS ARTÍSTICAS. La misma va acompañada, en cada edición, de una performance donde se anima al público a participar en la lectura del Manifiesto en defensa de la educación artística redactado conjuntamente por la Confederación de Asociaciones de Educación Musical, COEM y el Grupo + Artísticas. En el mismo se expone cómo para la consecución de una verdadera educación integral que garantice la excelencia y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, plantean las siguientes ideas (Obtenido en Blog Más artísticas, <http://masartistica.blogspot.com.es/> :

- Las enseñanzas artísticas deben ocupar un lugar fundamental en la educación durante la infancia y la juventud. Completan una dimensión importante de la personalidad ayudando a adquirir capacidades que no sólo inciden en el aspecto sensible o artístico, sino que entran en relación con el resto de ámbitos del saber pues promueven el desarrollo del pensamiento crítico y un aprendizaje significativo e interdisciplinar.
- La educación artística debe tener presencia obligatoria en todos los niveles del sistema educativo con un espacio propio que permita desarrollar una labor docente coherente y estable para todos los estudiantes y docentes.
- Una reforma profunda de la educación debe analizar y replantear cuáles son las competencias básicas que necesitan los estudiantes, sin olvidar NUNCA la competencia CULTURAL y ARTÍSTICA.
- El sistema educativo debe procurar una educación global y completa, que permita atender las diferentes necesidades, aptitudes y habilidades del estudiante para poder ofrecer un futuro mejor a cada estudiante.
- Todos los estudiantes tienen derecho a recibir una educación integral que incluya la formación artística VISUAL y MUSICAL (de forma independiente) como una vía para el acceso al conocimiento y el desarrollo personal y profesional. Las autoridades educativas deberían atender a las recomendaciones de la UNESCO, que subrayan la efectividad pedagógica de nuestras materias y la importancia del desarrollo del pensamiento

creativo para el desarrollo de la competencia en resolución de problemas.

- No basta crear, no basta exponer, para aprender es necesario un diálogo y así entendemos cada una de nuestras propuestas de exposición: una ocasión para el diálogo y la promoción de las enseñanzas artísticas. Para una educación integral y encaminada a la excelencia, hace falta una educación artística con carácter instrumental.

A continuación algunos enlaces, documentos para ampliar información y encontrar las instrucciones para participar de la que han dispuesto los participantes:

Vídeo oficial de MÁS ARTÍSTICAS: Publicado el 23/10/2012 Videoclip colaborativo realizado por el grupo masartísticas en su lucha por defender la presencia de las enseñanzas artísticas en la educación. Letra y música de Jesús Sáez:

<https://www.youtube.com/watch?v=qgwFG24sYIY&feature=youtu.be>

Vídeo-RESUMEN VIRTUAL de la exposición MÁS ARTÍSTICAS, editado por Ángel Celada: <https://www.youtube.com/watch?v=oNVuctFwvKU&feature=youtu.be>

Koowall MÁS ARTÍSTICAS: Colección de imágenes (trabajo colaborativo en el que te animo a participar): <http://koowall.com/masartisticas>

PINTEREST MÁS ARTÍSTIC, de Lucía Álvarez:..... <http://www.pinterest.com/luciaag/artisticas/>



Fig. 4: Obra anónima. Menina recortada. Obtenida el 1 de abril de 2014 en: <http://koowall.com/masartisticas>

Nuestras exposiciones están abiertas a la participación de los estudiantes y así han participado con obras en las que no solo han podido desarrollar su competencia para la expresión plástica, han podido manifestar sus ideas en torno al arte como reflejan las siguientes frases incluidas en sus obras (Expo enREDada Miradas al Greco, comisariada por María José Acosta Malo y realizada en Parla, Madrid):

- _ El arte es vida
- _ El arte no solo está en los cuadros , está por todo el mundo
- _ El arte se lleva en el corazón
- _ Sin arte no hay cultura



Fig. 5: Colección particular. El arte no solo está en los cuadros

Fig. 6: Colección particular. El arte se lleva en el corazón

Fig. 7 : Colección particular. Sin arte no hay cultura.

5. Resultados y valoraciones.

Como resultado del proyecto, durante el mes de mayo de 2014, se han inaugurado simultáneamente 25 exposiciones colectivas e internacionales, en ciudades distintas de los trece países mencionados: Argentina, Australia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, Italia, Japón, Portugal, Sahara Occidental, Uruguay y Venezuela.

La mayoría de las exposiciones han sido desarrolladas en entornos universitarios, aunque algunas lo han hecho en museos. Este año se ha implicado el museo de Jaén, el museo de artes y tradiciones de Madrid y el museo Erolí, de Narni (Italia). Por tanto nuestro contexto expositivo ha crecido así como su impacto.

Se ha logrado gran impacto en cada uno de los entornos locales y la visibilidad internacional del trabajo de los docentes de enseñanzas artísticas. En el museo Erolí, los artistas docentes han vivido el lujo de compartir paredes con obras emblemáticas de autores tan importantes como algunos pertenecientes al taller de Giotto



Fig. 8: Cartel exposición < COLOR>, 2014. Fuente: colección particular



Fig. 9: Saura, Á. El artista, docente y comisario Igor Borozán, compartiendo espacio con su instalación frente al cuadro de Ghirlandaio. Museo Erolí de Narni, 2014.



Fig. 10: Saura, Á. Fotografía en 3D de la autora compartiendo espacio con pieza emblemática del museo de Erolí; Narni, Italia 2014.



Fig. 11: Saura, Á. Museo Eroli de Narni, compartiendo espacio con obras emblemáticas, 2014.

El proyecto ha enriquecido a los docentes y pone en valor la útil formación adquirida a través del portal E@: Enseñanza Artística en clave 3.0. La participación en cada sede ha supuesto un particular reto personal y superar cada pequeña dificultad es lo que ha traído consigo el desarrollo de nuevas competencias profesionales en el que ha resultado imprescindible el diálogo inter cultural.

Como señaló Marina Robledo, Sede Neuquén, en su visita a Madrid, uno de los puntos más interesantes de esta experiencia es que rompe con la lógica de las habituales exposiciones de artes visuales, donde un grupo erudito (generalmente ajeno a la universidad) designa lo que es válido como arte y lo que no. Rompe con varios paradigmas y la crítica de arte elitista. Las redes sociales e Internet han permitido otra lógica de circulación de obra artística, los artistas-docentes han podido participar en todas y cada una de las exposiciones. Mandaron sus archivos a través de internet, se imprimieron y se montaron en salas de exposiciones relacionadas con contextos universitarios, sin necesidad de pasar aduanas, ni pagar aranceles de ningún tipo, en un ambicioso proyecto sin precedentes y con coste cero, usando los recursos de los departamentos didácticos de las universidades públicas implicadas.

Se ha logrado movilizar imaginación y creatividad en un contexto de crisis logrando superar la desmotivación del profesorado animándole a actuar para la superación personal y el reciclaje profesional, dando proyección mundial a su trabajo artístico y docente. Como propone Hernández, debemos reinventar nuestra manera de enseñar, reinventar nuestro encuentro con los estudiantes procedentes de todo el mundo. Dejando aparte la honda preocupación por la progresiva reducción de la educación artística en el currículum de la enseñanza obligatoria, en España; pensamos que el ejercicio de la profesión artística y docente puede convertirse en una aventura intercultural apasionante que merece la pena ser vivida y compartida.

Referencias

1.1. Libros:

APARICI, Roberto (coord.) (2010) Educomunicación: Más allá del 2.0. Gedisa. Barcelona.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando y otros (2011). Aprender desde la indagación en la universidad. Ice de la UB-Octaedro. Barcelona.

SAURA PÉREZ, Ángeles (2011): Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual. Eduforma. Sevilla .

1.2. Capítulos o artículos en papel:

ONRUBIA FERNÁNDEZ, Jorge (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. En RED. Revista de Educación a Distancia, nº monográfico II.

SAURA PÉREZ, Ángeles (2013): E@: red social para la educación artística abierta y a distancia, para la formación continua del profesorado. Estudios sobre el Mensaje Periodístico. Vol. 19, Núm. especial marzo, págs.: 459-468. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

1.3. Artículos en web:

TORRES EÇA, T y SAURA, A. (2013) Enredadas Exhibitions: Celebrating the 2nd UNESCO International ArtesEducation Week (2013). En InSEA Newsletter . Disponible en: <http://cort.as/67DQ>. Consultado el 1 de septiembre de 2002

El proyecto ha enriquecido a los docentes y pone en valor la útil formación adquirida a través del portal E@: Enseñanza Artística en clave 3.0. La participación en cada sede ha supuesto un particular reto personal y superar cada pequeña dificultad es lo que ha traído consigo el desarrollo de nuevas competencias profesionales en el que ha resultado imprescindible el diálogo inter cultural.

Como señaló Marina Robledo, Sede Neuquén, en su visita a Madrid, uno de los puntos más interesantes de esta experiencia es que rompe con la lógica de las habituales exposiciones de artes visuales, donde un grupo erudito (generalmente ajeno a la universidad) designa lo que es válido como arte y lo que no. Rompe con varios paradigmas y la crítica de arte elitista. Las redes sociales e Internet han permitido otra lógica de circulación de obra artística, los artistas-docentes han podido participar en todas y cada una de las exposiciones. Mandaron sus archivos a través de internet, se imprimieron y se montaron en salas de exposiciones relacionadas con contextos universitarios, sin necesidad de pasar aduanas, ni pagar aranceles de ningún tipo, en un ambicioso proyecto sin precedentes y con coste cero, usando los recursos de los departamentos didácticos de las universidades públicas implicadas.

Se ha logrado movilizar imaginación y creatividad en un contexto de crisis logrando superar la desmotivación del profesorado animándole a actuar para la superación personal y el reciclaje profesional, dando proyección mundial a su trabajo artístico y docente. Como propone Hernández , debemos reinventar nuestra manera de enseñar, reinventar nuestro encuentro con los estudiantes procedentes de todo el mundo. Dejando aparte la honda preocupación por la progresiva reducción de la educación artística en el currículum de la enseñanza obligatoria, en España; pensamos que el ejercicio de la profesión artística y docente puede convertirse en una aventura intercultural apasionante que merece la pena ser vivida y compartida.

A formação do espectador para a fruição dos elementos visuais no espetáculo

Cristiane Barreto

Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (curso de Licenciatura em Teatro; Doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal da Bahia (Salvador, Bahia, Brasil)

- crisbarreto13@yahoo.com.br

resumo

Este texto aborda o relato da experiência desenvolvida na pesquisa de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal da Bahia, Brasil, cujo objeto de estudo é a formação do espectador criativo através da metodologia utilizada na aula/espetáculo “O quinto criador: O público”. Durante a aula/espetáculo, o público participa ativamente da criação da cena de maneira colaborativa com os demais criadores também presentes como: ator, diretor, dramaturgo (elementos teatrais); figurinista, maquiador, iluminador e cenógrafo (elementos visuais). Desta forma, os espectadores apreendem a importância tanto dos elementos teatrais, como dos elementos visuais para a criação do espetáculo.

palavras-chave

Formação, Espectador, Criação colaborativa, Cena, Dramaturgia.

Sujeito – trajeto – objeto

Minha formação na Universidade Federal da Bahia teve um percurso bem singular. Antes de cursar Artes Cênicas, ingressei em 1992, no curso de Jornalismo da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, mas logo o abandonei. Queria experimentar, estudar o teatro e suas possibilidades. Ingressei em 1993 na Escola de Teatro – UFBA e obtive, então, as graduações de Bacharelado em Interpretação Teatral em 2001 e Licenciatura em Artes Cênicas no ano de 2006. Tive a oportunidade, durante essas duas graduações, de experimentar a área de direção e também o ensino de Teatro dentro e fora da Universidade. Em 2010, ingressei no curso regular de Mestrado em Artes Cênicas no Programa de Pós – Graduação em Artes Cênicas – UFBA, e, concluí em 2011 com a dissertação intitulada “A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional”. O estudo demonstra, por meio de processo vivenciado com alunos do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries), que a adaptação de texto narrativo/romance para texto dramático, além de possibilitar o incentivo do ensino de dramaturgia nesse nível de ensino, pode estimular também a formação do aluno-leitor.

Atualmente, reconheço a importância dessas experiências para a prática pedagógica que desenvolvo nos processos educacionais. Compreendo que o professor de Teatro no ensino formal ou no ensino não formal, na Educação Básica ou no Ensino Superior necessita ter amplo conhecimento no que diz respeito à pedagogia do teatro. Diante das teatralidades possíveis na cena contemporânea, a prática de ensino de Teatro necessita inserir as diversas pluralidades encontradas nos discursos cênicos.

No campo da pedagogia do teatro tive a oportunidade de conhecer os estudos de Desgranges (2003), que afirmam a importância da experiência da apreciação de espetáculos na formação dos alunos. O autor ressalta que “Formar espectadores não se restringe a apoiar a frequência, é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando assim, o desejo pela experiência artística” (2003, p. 29). Além disso, à medida que os alunos assistem a espetáculos de diferentes estilos desenvolvem a partir da análise a contextualização, a escrita, o senso crítico e estético, como destaca ainda ao defender a pedagogia do espectador:

A pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para

criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento (Desgranges, 2003, p. 30).

O objeto de estudo, então, no doutorado em curso, tem o objetivo de investigar a interface entre formação e criação: Formação do espectador criativo, ou seja, desenvolver uma pedagogia do olhar criativo para a formação de espectadores a partir do experimento O quinto criador: O público, o qual, objetiva destacar a plateia como o quinto elemento criador da cena teatral. Mais adiante, explicarei de maneira mais detalhada por meio dos experimentos realizados e a metodologia desenvolvida.

Propõe-se, portanto, como objeto de estudo, investigar a possibilidade de interface entre dois eixos: o eixo formativo e o eixo criativo no que diz respeito à formação do espectador e novas possibilidades de criação da cena e de dramaturgia por meio do experimento “O quinto criador: o público”.

Os conceitos motrizes e a proposta metodológica

De caráter teórico-prático-criativo, a pesquisa pretende enfatizar as relações históricas entre o espectador e o espetáculo. Sobre isso, Desgranges (2012) sinaliza que o modo de atuação do espectador tem sofrido alterações significativas ao longo da história do teatro, evidencia características de movimentos teatrais que têm operado transformações estéticas e que constituem traços marcantes para compreendermos o ato do espectador em nossos dias, o que denomina de Inversão da olhadela. Para o autor, a relação do espectador com o espetáculo se confronta com a maneira de sentir e pensar o mundo, ou seja, uma maneira que é própria de cada época.

Este estudo dialoga com as possibilidades estéticas do teatro, mas, também é influenciada pelas discussões atuais trazidas através do Teatro Pós-dramático, de Lehmann (2007), acerca da diversidade da cena

contemporânea no que diz respeito à performance, a criação colaborativa, as novas possibilidades de percepção e de criação dramaturgica.

O termo pós-dramático é uma tentativa de nomear determinadas encenações ou movimentos teatrais que desde a década de 70, no período pós – Brecht, se caracterizam de maneira plural, fragmentária e miscigenada com as artes plásticas, música, dança, cinema, vídeo, performance e novas mídias, além de optarem por processos criativos que descentralizam o texto dramático.

Em O quinto criador: o público, a estrutura do jogo faz com que a proposta de criação da cena exista sempre como um acontecimento. Faz com que o imprevisível seja o motor e a experimentação seja sempre a situação desvinculada da perspectiva da cena enquanto repetição de formas e estilos. Faz com que os jogadores (atuantes, diretor, dramaturgo, técnicos e o público) compreendam alguns aspectos da encenação “tradicional” e também das encenações “pós-dramáticas” por meio da vivência no processo, do estar presente no momento da construção da cena. Sobre isso, Lehmann (2007, p.170) sinaliza “Assim, o teatro se afirma como processo e não como resultado pronto, como atividade de produção e ação e não como produto, como força atuante (energia) e não como obra (egon)”.

Para uma melhor compreensão do tipo de construção cênica aqui tratada, pode-se utilizar o que Pavis (2010) denomina de “encenação improvisada”. Além disso, por tratar-se de um processo em construção, de um work in progress,

opera-se através de redes de leimotive, da superposição de estruturas, de procedimentos gerativos, da hibridização de conteúdos, em que o processo, o risco, a permeação, o entremeio criador-obra, a interatividade de construção e a possibilidade de incorporação de acontecimentos de percurso são as ontologias da linguagem. (Cohen, 2006, p. 1)

Como proposta metodológica e para auxiliar na compreensão dos temas aqui abordados, foram realizados experimentos práticos ou aulas-espetáculos. Esses experimentos foram realizados nos anos de 2012 e 2013 e ao longo dos processos confrontava, por meio da vivência, alguns desses conceitos motrizes para o desenvolvimento de O quinto criador: o público, conforme passo a descrever a partir daqui.

As aulas-espetáculos ou experimentos práticos foram idealizados com o intuito de observar a possibilidade do público também ser considerado um agente criador, assim como, os outros elementos criadores. Meyerhold (2012) associava na primeira metade do século XX o espectador ao quarto criador como pode ser verificado quando o autor escreveu sobre os Dois métodos da arte da direção:

que tratam diferentemente a relação entre o ator e o diretor: um dos métodos inibe a liberdade criativa não apenas do ator, mas também do espectador. O outro liberta não apenas o ator, mas também o espectador, forçando o último a não apenas a contemplar, mas a criar (ainda que um primeiro momento apenas na esfera da fantasia). Os dois métodos se abrem, se colocarmos as quatro bases do teatro (autor, diretor, ator e público) (Meyerhold, 2012, p. 71).

Meyerhold (2012) afirmava que o teatro possuía quatro bases: autor, diretor, ator e espectador e, portanto, não mencionava a equipe técnica (cenografia, figurino, maquiagem, sonoplastia, dentre outros) como parte criadora também basilar para o acontecimento teatral.

Dessa forma, resolvi inserir o quinto criador diante da perspectiva de que os criadores da cena teatral são: o ator, o dramaturgo, o diretor, a equipe técnica e os espectadores, não necessariamente obedecem a uma ordem hierárquica, pois também defendo o processo colaborativo como metodologia de criação.

Para a realização dessa construção colaborativa ao vivo, esse tipo de espetáculo, necessita de grande proximidade entre público e atores, e pressupõe o engajamento de todos os presentes na manifestação. Nele é muito importante a instauração de um processo de cumplicidade entre os participantes, no qual os jogadores/atuantes que “criam e conhecem as regras do jogo”, paulatinamente consigam revelá-las aos demais, convidando-os e estimulando-os a participar. Para que isso ocorra, é fundamental o desenvolvimento de recursos técnicos, habilidades perceptivas e improvisacionais que deem aos jogadores/atuantes algum tipo de segurança durante a relação que, muitas vezes, é marcada por pequena distância física e contato olho-no-olho.

As aulas-espetáculos ou experimentos criativos e os elementos teatrais e os elementos visuais da cena

A primeira aula-espetáculo aconteceu em agosto de 2012, no Teatro Vila Velha, no Cabaré dos novos, em Salvador, capital do estado da Bahia, Brasil. O referido espaço escolhido traz em sua arquitetura (mesas

distribuídas com serviço de café-bar), permite assim, maior possibilidade interativa e de descontração. O público atingido nessa primeira etapa foi composto de estudantes do Ensino Médio, Ensino Superior, profissionais de diversas áreas a partir de 14 anos em diante.

Nessa primeira etapa do experimento, foi formado um Núcleo de produção criativa por mim coordenado artisticamente, constituído por oito atores, quatro dramaturgos, quatro diretores, um cenógrafo, um figurinista, um sonoplasta DJ, um iluminador, um fotógrafo, um operador de vídeo e um designer gráfico, que demonstraram interesse em investigar a formação do espectador criativo a partir de sua inserção na criação da cena. O Núcleo de produção criativa foi formado por atores, diretores, dramaturgos e técnicos convidados com bastante experiência em teatro, embora, nem todos já tivessem trabalhado juntos antes ou em algo com esse formato de caráter experimental e de improviso.

O diferencial do projeto O quinto criador: o público é que em cada apresentação um dramaturgo convidado lançou dois temas, o público escolheu um e a partir daí, o dramaturgo se disponibilizou a ouvir as ideias propostas pelo público, pela criação da cena desenvolvida na hora pelos atores, pela direção e pela equipe técnica presentes para ao mesmo tempo redigir ao vivo no computador as primeiras inspirações para a criação dramaturgicamente.

O tempo de duração da etapa inicial entre a chegada do público, mediação criativa dos atores, direção e plateia, aconteceu nessa primeira etapa de experimento, na maioria das apresentações, entre vinte a trinta minutos. A partir daí, o diretor de cada dia escolheu rapidamente o elenco (o grupo de atores que a cada apresentação estava disponível para a realização da cena e para o diálogo criativo com o público) e iniciavam a elaboração da cena. Cada diretor teve a liberdade na concepção da cena de acordo com suas experiências, seus estilos ou de suas metodologias de criação.

Da mesma maneira, um sonoplasta, um maquiador, um figurinista, um iluminador, um fotógrafo e um operador de câmera estiveram disponíveis. O tempo de duração da etapa criativa e a apresentação final das cenas tiveram uma média de trinta a cinquenta minutos, assim, a duração total do espetáculo teve o total de uma hora e vinte minutos.

Com isso, algumas avaliações foram feitas nessa primeira etapa da aula-espetáculo e serviram para fazer algumas reflexões como, por exemplo, a necessidade da participação ainda maior do público em todas as

etapas de criação das cenas e da realização de uma oficina antes das apresentações com os atores com técnicas improvisacionais para maior integração e prontidão criativa destes, habilidades importantes para o desenvolvimento de um processo cênico como o aqui abordado.

A participação da equipe técnica (iluminador, figurinista, maquiador, cenógrafo e sonoplasta) teve que ser repensada. Nessa primeira etapa, os técnicos responsáveis pelos elementos visuais, a figurinista e a maquiadora, por exemplo, tiveram participação limitada ao processo anterior das apresentações e tivemos que buscar soluções criativas por conta, principalmente, de custos ou de estrutura. O figurino dos atores foi temático, ou seja, a cada apresentação o elenco fixo se caracterizou com temas escolhidos previamente pela figurinista como Anos 80, Luau havaiano, Retrô e Hora de dormir. A ideia do figurino temático neutralizou o público no sentido de não influenciá-lo, além dos temas sugeridos pelos dramaturgos acima mencionados, na criação das situações cênicas a serem desenvolvidas.

A maquiagem foi escolhida também previamente de acordo com o tema do figurino do dia, ou seja, não foi realizada na hora como anteriormente planejado, assim como, a iluminação devido à dificuldade de estrutura. A sonoplastia, de acordo com a avaliação feita, poderia ter sido mais bem explorada pelos atores, diretores e pelo público por conta da possibilidade técnica montada, mas faltou maior entrosamento entre os demais criadores durante as apresentações.

Em 2013, o experimento O quinto criador: o público foi convidado para participar do Festival Latino Americano de Teatro (FILTE) que aconteceu no mesmo espaço Cabaré dos Novos, no Teatro Vila Velha, entre o final de agosto e início de setembro do mesmo ano, também na cidade de Salvador, como atividade formativa do referido festival.

Nessa segunda etapa, foi realizada inicialmente no mês de junho e julho uma oficina gratuita com a participação de vinte interessados no treinamento em jogos improvisacionais. No final da oficina foram selecionados sete jogadores/atuentes para fazerem as duas apresentações no festival. O perfil dos selecionados variava entre a faixa etária de 16 anos a 35 anos. Alguns com experiência teatral, outros estudantes da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, participantes de Cursos livres e poucos sem nenhuma vivência prévia com teatro.

Durante as semanas que aconteceram à oficina, entrei em contato com algumas pessoas ligadas a equipe

técnica como a cenografia, figurino, iluminação, sonoplastia e maquiagem. Alguns acompanharam mais de perto o processo e participaram de alguns encontros da oficina como Priscila Pimentel (responsável pelo figurino, adereços, ambientação cênica, designer gráfico, criação da arte do blog e do cardápio/folder), Mariana Terra (responsável pela iluminação cênica) e Adriana Prates (DJ, responsável pela sonoplastia, já presente no experimento anterior).

Priscila teve a ideia de utilizarmos caixas de papelão, tamanho diversos, para ambientação cênica do espaço e servir também para guardar os objetos e adereços utilizados pelos atores durante as apresentações. Foram muitas idas a supermercados para conseguirmos as caixas, as quais, depois passaram por reforço de fita crepe e foram desenhados símbolos de fragilidade.

Mariana que estuda performance e luz cênica deu a ideia de usarmos isqueiros, lanternas, velas, luminárias, dentre outros, como possibilidades de luz alternativa. Então, ocorreu-me a proposta de colocar em cada mesa (o espaço Cabaré dos Novos possui mesas espalhadas na plateia com cadeiras por ter formato de café-bar), uma caixa/kit menor contendo um cardápio e alguns objetos como papel, caneta, isqueiro, dentre outros, para que o público pudesse utilizar caso necessitasse durante as apresentações.

A escolha de Priscila e Mariana foi intencional, as duas têm experiência com performance e o objetivo é que elas transitassem pela cena e fizessem intervenções, caso houvesse necessidade ou aparecesse alguma oportunidade para que isso acontecesse.

Como expliquei acima, Adriana (DJ) já tinha participado da aula-espetáculo anterior, então, resolvemos experimentar algumas coisas que não deram muito certo antes, como ter um repertório maior, sons diferentes, ruídos e inserir mais intervenções durante as apresentações. A sonoplastia poderia ser convocada nas apresentações como o motor para alguma improvisação, por exemplo, assim como, a ambientação, a luz, os objetos, os adereços, dentre outros, espalhados por todo o espaço.

Priscila resolveu neutralizar o figurino, ou seja, os jogadores/atuentes vestiram jeans (short, calça, saia ou bermuda) e camisetas coloridas (cada um escolheu uma cor) e aboli a maquiagem também. Não dariam, dessa forma, nenhuma pista de personagem, por exemplo, mas poderiam usar algum adereço disponível nas caixas ou na arara durante as apresentações para dar suporte na caracterização de alguma situação.

Elaborei um cardápio/folder com alguns itens para estimular o público na escolha de temas, estilos de músicas,

personagens, locais, dentre outros, o qual também servia de folder, pois continha toda a ficha técnica das apresentações. Esses cardápios/folders foram colocados, assim como, outros objetos, dentro das caixas/kits em cima das mesas. Da mesma maneira, foram distribuídos cartões amarelos, verdes e vermelhos dentro das caixas/kits para que se o público em determinado momento fosse perguntado se a cena deveria seguir (utilizaria o cartão verde); se a cena deveria parar imediatamente porque não estava boa (utilizaria o cartão vermelho) e se deveria mudar algo: situação, tema ou personagem (utilizaria o cartão amarelo).

Além do cardápio/folder, objetos, cartões coloridos, também estavam contidos nas caixas/kits canetas e papeis para o público elaborar seus pedidos ou escolhas a partir do cardápio ou através da imaginação.

A primeira apresentação foi no dia 31 de agosto de 2013, no sábado, às 18 horas. Pela manhã do mesmo dia foi quando tivemos da produção do festival o espaço das apresentações disponível para fazermos um único ensaio técnico, ou seja, arrumarmos as mesas e cadeiras de acordo com o espaço que tínhamos planejado para o público e para atuação dos jogadores/atuantes. Além disso, testarmos os locais que distribuiríamos as caixas maiores e como seriam manuseadas durante as apresentações. O ensaio técnico foi importante para estabelecer o limite de espectadores nas apresentações, com isso, resolvemos colocar cadeiras avulsas no palco porque observamos que se só utilizássemos mesas e cadeiras na platéia, teríamos apenas sessenta e cinco lugares. Conseguimos ampliar com as cadeiras no palco para oitenta pessoas por apresentação. O lugar normalmente comporta noventa a cem pessoas se for utilizado o formato palco/platéia, mas não era o caso da aula-espetáculo que utilizava todos os espaços para a cena.

No turno da tarde, antes da primeira apresentação, foi o momento de Mariana fazer a montagem da luz. Foram distribuídos alguns refletores em alguns locais pelo chão para que pudessem ser manuseados por ela manualmente, caso a cena permitisse. As luminárias foram distribuídas nos locais onde ficariam as caixas maiores. Na mesa de luz, Mirela fazia a operação de todos os refletores, os aéreos e os do chão, Mariana, então, ficaria livre para performar com os refletores manualmente ou com luz alternativa durante a apresentação. Além disso, os jogadores/atuantes tiveram uma aula como usar as lanternas como luz alternativa e todos souberam da presença nas caixas/kits de isqueiros que poderiam também ser utilizados pelo público se alguma cena ou situação solicitasse.

Priscila resolveu organizar por grupos as caixas maiores e foram distribuídas pelo espaço. Cada grupo de

caixas guardaria objetos ou adereços para facilitar os jogadores/atuantes acharem algo rapidamente durante a apresentação e outras coisas como cachecol ou bonés ficariam pendurados em uma arara no meio do palco entre o público.

Resolvi criar uma espécie de célula ou vinheta de apresentação pedagógica inicial para a chegada do público. Os jogadores/atuantes receberam o público no foyer do teatro e, individualmente, improvisaram com algum objeto escolhido como um telefone sem fio, um espelho, um guarda-chuva, um rádio de pilha, dentre outros. O público ao entrar no teatro foi recebido com música e dois jogadores/atuantes estavam atrás da porta de vidro iluminada (uma das portas de acesso ao espaço, mas estava fechada), por fora e os dois performando. Assim que a DJ foi avisada que o público já estava acomodado nos seus lugares, a música diminuiu o volume até sumir completamente, a cortina da porta de vidro iluminada foi fechada e isso finalizou a performance do lado de fora dos dois jogadores/atuantes. A partir daí todos os jogadores/atuantes tomaram seus lugares iniciais, espalhados de um a um pelo espaço, com lanternas criaram personagens, vozes, se apresentaram e deram as primeiras orientações didáticas sobre os procedimentos para o público participar da aula-espetáculo. Foi apresentada toda a equipe técnica presente, suas funções, o conteúdo das caixas/kits, os objetos. Então, iniciamos a primeira rodada dos pedidos/escolhas do público com a utilização de papeis e canetas. Após todos os pedidos/escolhas serem feitos foram colocados em uma caixa e um dos jogadores/atuantes, fez o sorteio e o papel sorteado foi lido em voz alta e imediatamente começou a improvisação com a condução do diretor convidado do dia.

Obviamente, outras coisas surgiram durante as apresentações. Mas, existiu essa base para que não ficassem, principalmente no início, as orientações soltas, como foi observado no experimento anterior. Com essa orientação/didática inicial o público foi estimulado de maneira mais eficiente a entrar na dinâmica do jogo. O tempo de duração das apresentações foi estipulado pelo festival, ou seja, não deveríamos ultrapassar 1 hora e 30 minutos por conta de outro espetáculo no palco principal do Teatro Vila Velha, às 20h. Resolvi com Adriana que de meia em meia hora ela entraria com um som tipo de relógio para que todos os participantes fossem informados da passagem de tempo, inclusive, isso também foi explicado ao público na orientação/didática inicial.

Os diretores de cada dia se quisessem, podiam marcar mais cedo com os jogadores/atuantes, para fazerem

um aquecimento ou combinarem algumas propostas, por exemplo. Isso aconteceu nos dois dias das apresentações.

Os dramaturgos de cada dia foram orientados para que, durante a primeira hora da apresentação, deveriam se inspirar em alguma situação, personagem, tema, dentre outros, improvisados pelos jogadores-atuantes, digitarem no notebook presente em cada apresentação, algum esboço de cena e na última meia hora, seria impresso cópias e distribuídas para os diretores de cada dia e para os jogadores/atuantes fazerem uma leitura dramática, por exemplo, do trecho criado. Resolvi experimentar essa maneira da criação dramatúrgica ao vivo. No experimento anterior, os dramaturgos podiam ou não escrever durante as apresentações e entregariam os textos criados após uma semana ou quinze dias.

O público se fez presente de maneira crescente nas duas apresentações. O perfil do público foi eclético a partir de 16 anos, muitos motivados pela intensa divulgação feita pelo festival e também por se tratar do único espetáculo gratuito do evento.

Concluo que todas as avaliações feitas na primeira etapa da aula-espetáculo foram benéficas para as modificações realizadas na segunda etapa. Mesmo com muitas dificuldades de estrutura consegui chegar o mais próximo do objetivo da pesquisa que é a formação do espectador criativo para as diversas pluralidades da cena contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cohen, R. (2006). *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva.
- Desgranges, F. (2003). *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec.
- Desgranges, F. (2012). *A inversão da olhadela: Alterações no ato do espectador teatral*. São Paulo: Hucitec.
- Lehmann, H.T. (2007). *Teatro pós-dramático*. (P. Sússekind, trad.). São Paulo: Cosac & Naif.
- Pavis, P. (2010). *A encenação contemporânea: Origens, tendências e perspectivas*. (N. Fernandes, trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Meyerhold, V. E. (2012). *Do teatro*. (D. Maschkovich, trad.). São Paulo: Iluminuras

A infância da arte / A arte da infância¹

Dalila d' Alte Rodrigues

Professora de Artes Contemporâneas, Universidade Lusófona de Lisboa - daliladalte@gmail.com

Se o Ensino Artístico tem estado presente nos Programas escolares ao nível do Ensino Secundário e Superior, já a Educação Artística, também denominada Educação pela Arte pelo historiador Herbert Read, só muito recentemente figura nos programas oficiais do Ensino Básico. Não deixa de ser lamentável essa lacuna, se nos lembrarmos que a respectiva preocupação pedagógica data, desde há largas décadas, da Escola Activa de Maria Montsori (1870-1952), que, eminentemente lúdica, respeitava e estimulava a expressão livre e a criatividade. Também Arno Stern, à margem do sistema educativo francês, foi posteriormente considerado um pioneiro em defesa da expressão livre da criança e do adulto. Entre nós, não podemos deixar de evocar personalidades como os professores Calvet de Magalhães, Betâmio de Almeida e Rodolfo de Abreu, os psicopedagogos João Santos e Arquimedes da Silva Santos, a educadora pela arte, Cecília Menano, ou o pintor, professor e crítico de arte, Eurico Gonçalves, desde os anos 1950. Todos eles têm obra publicada no âmbito da Educação Artística.

Se, nos Jardins de Infância, os educadores têm conhecimento da psicologia infantil, sendo sensíveis às actividades ludo-expressivas na infância, falta-lhes, porventura, a componente estética, que lhes permite compreender e relacionar a expressão livre da criança com a do artista. Por sua vez, nos posteriores graus de Ensino, desde o Básico e Secundário ao Superior, não se tem atribuído a devida importância à Educação Artística que, sendo complementar do Ensino Artístico diverge, por este se ocupar fundamentalmente da aquisição de conhecimentos teóricos e domínio de técnicas. O Ensino Artístico forma artistas ou, mais frequentemente, artífices, condicionando ou limitando, muitas vezes, a autenticidade expressiva individual. Nos melhores casos, o Ensino Artístico forma artistas, com uma linguagem própria e inovadora. O que importa é ser sensível às diferentes formas de expressão de cada um, partindo do princípio que não há duas pessoas iguais, embora se possam encontrar afinidades espirituais e técnicas, influências inevitáveis de autores que admiramos.

¹Rodrigues, Dalila d' Alte - texto de "Apresentação" de autora (in "A infância da arte / A arte da infância", 3ª edição de Editor ainda não definido). A 1ª e a 2ª edição foram publicadas pela Editora Asa, Porto, 2002

²Negreiros, Almada: Sempre o que admira está em melhor momento do que o admirado (in prefácio ao livro de Manuel de Lima Um homem de barbas e outros contos, Obras de Manuel de Lima, Lisboa: Estampa, 1973, p. 13 (1ª edição, 1944)

O admirador está em melhor momento que o admirado – Almada Negreiros²

Se a Educação Artística faz hoje finalmente parte dos Programas escolares, desde o Jardim de Infância ao Ensino Superior, durante muito tempo, a expressão livre foi considerada uma utopia, sendo condicionada por todo o tipo de preconceitos morais, ideológicos e estéticos. Tardamente reconhecida em Portugal, a expressão livre, é hoje consagrada na Constituição Política Portuguesa, após a "Revolução de 25 de Abril" de 1974.

A Escola contemporânea é eminentemente lúdica e estimulante, ultrapassando a velha escola tradicional, que se baseava apenas na memorização de conceitos teóricos, regras, leis e temas previamente definidos, sem espaço mental para a aventura poética e para a criatividade. As crianças descobrem e aprendem fazendo e brincando, constituindo isso a sua mais autêntica forma de aprendizagem.

É esta a diferença entre a Escola actual e a Escola antiga. Daí, a dificuldade de hoje se avaliar um aluno, respeitando a sua personalidade e conseqüentemente as suas reais capacidades de expressão livre e criatividade. Os próprios psicólogos já não se contentam com os velhos testes, muito aquém dos objectivos da pedagogia mais exigente, que se centraliza na formação da pessoa.

A Educação Artística começa na infância, para se desenvolver e aprofundar ao longo da vida. Favorece a formação da personalidade de um modo harmonioso e saudável, quando abrange a expressão livre e a criatividade (ponto alto da expressão, sinónimo de saúde mental). A expressão revela o ser, quando autêntica e inteiramente assumida.

Por muito tosca que seja, a expressão livre, revela um grau de autenticidade que supera a mais hábil e inteligente cópia - dizia Arno Stern, nos anos 1950.

A autenticidade expressiva e a criatividade são hoje duas referências primordiais, que devem ser respeitadas e estimuladas. Informado e atento, o professor não pode deixar de ser sensível aos aspectos mais inesperados da imaginação criadora.

Poli estilística e muito variada, a arte moderna contemporânea estimula um surpreendente poder de criatividade, proporcionando a redescoberta de aspectos espontâneos, condicionados ou recalcados pela

educação normativa, demasiado rígida. Nunca, como desde o século XX, foi possível tomar tão a sério a expressão livre da criança, do adolescente e do adulto.

Saber ver uma imagem, um objecto ou uma obra de arte é saber compreender a forma e a função, a cor, a textura, a estrutura e a composição e outros elementos específicos das Artes Plásticas, numa inevitável relação com a vida, sem deixar de proporcionar o sentido do Belo. Transcendendo o que é meramente utilitário, a sensibilização estética suscita em nós uma capacidade de deslumbramento, seja diante de uma paisagem, uma nuvem ou um rosto humano, seja uma mancha de cor, uma simples linha, não importa o quê.

O prazer sensorial manifesta-se com mais intensidade e pureza na infância do que na idade adulta. Sendo um ser eminentemente lúdico e menos preconceituoso, a criança, está em melhores condições para aprender, descobrindo pelos seus próprios meios, que são o jogo, a brincadeira e o prazer de construir.

O artista deve ver tudo como se estivesse a ver pela primeira vez. É preciso ser-se capaz de ver pela vida fora como quando em criança víamos o mundo, pois, a perda desta capacidade de ver significa, simultaneamente, a perda de toda a expressão original – Henri Matisse.³

O que motiva a Arte é o desconhecido; o inconsciente; o que a pouco e pouco a nossa consciência vai desvendando. O saber consciente ou racional é muito pouco, comparado com o que não sabemos. É o “não-saber” que motiva verdadeiramente o artista. É tudo o que o homem tenta criar de novo; o que não existia e passa a existir através da Arte, da Poesia e da experimentação constante a que, aliás, recorre cada vez mais a Investigação Científica.

Recriar o que já existe não é o mesmo que inventar o novo.

Quero pintar o que não existe como se existisse; O imaginário, em mim, é uma construção, uma maneira de me construir a mim própria – Maria Helena Vieira da Silva.⁴

³ Gonçalves, Eurico, A Arte Descobre a Criança. Lisboa: Raiz Editora, 1991

⁴ Idem

Idem

Nunca gostei de quem não sabe desenhar-se; entre mim e a vida, não há mal entendidos - Almada Negreiros⁵

O artista não só é capaz de interpretar o mundo que o rodeia, como é capaz de intervir nele, alterando-o e transformando-o, de acordo com as suas convicções interiores, propondo novos códigos, novas maneiras de ver, pensar, sentir e agir. É esta a principal função da Arte inovadora.

Se o artista só faz o que quer e como quer, sem abdicar da sua linguagem pessoal, também a criança tem direito à liberdade de expressão, de acordo com o seu mundo, as suas ideias, os seus centros de interesse e as suas emoções. Porém, não esqueçamos que a expressão livre implica responsabilidade. Quanto mais livre, mais responsável. Daí a necessidade de encontrar o método de trabalho adequado. A função do educador e do professor é contribuir para desencadear o processo criativo, atento à individualidade de cada aluno.

Nunca será demais lembrar Novalis, quando afirmou: só se é inteiramente livre perante o acaso. O acaso é o imprevisível, o inesperado, a descoberta! E é por isso que não deixa de surpreender! O imprevisível não pode deixar de se relacionar com a criatividade. É o novo. A Educação Artística não se contenta com o previsível. Na sua ambiguidade, a criatividade torna estranho o que nos é familiar e torna familiar o que nos é estranho. O estranho é o desconhecido; o familiar é o conhecido. Quantas vezes a criança aproveita o borrão ocasional que, pelo seu poder de sugestão, desencadeia novas ideias ou novos modos de desenhar e pintar. Ao inventar algo que não estava previsto, a obra de arte ocupa-se muito mais do desconhecido, do estranho, do inconsciente do que do conhecido, do familiar e do consciente.

O “cadavre-exquis” é um exemplo de uma técnica (surrealista) que explora o acaso, que, pelo seu grau de surpresa, escapa ao controlo do pensamento convergente, lógico e objectivo e estimula o pensamento divergente, ilógico e subjectivo, próprio do artista e do poeta.

Uma época poli-estilística como a nossa, reveladora de uma capacidade criativa tão diversificada, não só não se satisfaz com as formas do ensino conservador, como recupera os aspectos espontâneos da expressão livre da criança e da “arte bruta”. Nesta perspectiva, podemos referir artistas como Picasso, Klee, Miró, Dubuffet,

⁵ Idem

Rousseau, ou o neo-expressionismo do “Grupo CoBra” (dos anos 50 do séc. XX). Todos eles se manifestam próximo do ideografismo infantil, característica dominante do desenho da criança, a que se associam outras, como: a “transparência”, a “humanização”, a “perspectiva afectiva” (desproporção intencional), o “rebatimento” e o “espaço topológico” (o espaço por onde o homem começa, desde a pré-história). A arte contemporânea recupera esse espaço plano, que não sugere ilusão de profundidade, como acontece no espaço perspectivado.

No seu livro “Pintar Certo”, Joaquim Rodrigo declara:

A pintura estava certa. Depois inventaram a perspectiva e estragaram tudo!⁶

Os pais e os educadores têm muito que aprender com as crianças. De um modo geral, não só não tomam a sério os “rabiscos” infantis, como não são capazes de afirmar como Picasso:

No início, eu desenhava como Rafael; faltava-me toda uma vida para aprender a desenhar como as crianças⁷

É sintomática a pouca importância que os adultos ainda atribuem à “garatuja” infantil (relacionável com a pintura gestual abstracta do artista), ou à “prefiguração simbólica” (subjectiva, feita com círculos, cruces e traços soltos) e ao “ideografismo” (que consiste em representar muito mais o que a criança sabe do que o que vê).

Por outro lado, a representação gráfica da criança não desemboca necessariamente no “realismo visual” do mundo exterior, como sugere Luquet. Atrevo-me a discordar! Se o sistema educativo não a forçar a cumprir esse objectivo, ela mantém, nos melhores casos, características subjectivas, numa relação com o sonho, a imaginação e a fantasia, próprios das histórias infantis, onde se observa a “humanização” dos animais,

como na recriação das fábulas e na nova figuração narrativa de Paula Rego. O imaginário não destrói o real, enriquece-o.

A “perspectiva afectiva” (desproporção intencional) verifica-se quando a criança representa em tamanho maior o que considera mais importante na sua relação afectiva com o mundo. Também, na arte contemporânea, esta característica se manifesta em artistas como Chagall, Rousseau ou Joaquim Rodrigo.

O simbolismo da cor realça a “poética do maravilhoso”, quer na criança, quer no Surrealismo onírico de Chagall. Ambos pintam burros azuis e cães verdes, por muito que isso possa chocar o senso comum. A lógica da pintura diverge da lógica da realidade. Já Freud se referiu à subjectividade da lógica do sonho, divergente da lógica do mundo objectivo.

A Educação Artística deve ser orientada numa perspectiva psicopedagógica, realçando a importância da infância na formação inicial da personalidade humana. Mas, além desse conhecimento psicológico, é fundamental ao educador e ao professor uma sensibilização estético-artística nas diversas áreas expressivas. Só assim poderá compreender a criatividade e a autenticidade lúdico-expressiva da criança.

Se, no âmbito pedagógico, a criatividade se baseia, desde a infância, no prazer da descoberta e na capacidade de deslumbramento perante a inovação, não há área nenhuma do conhecimento humano, seja científico, filosófico ou artístico, que não recorra, cada vez mais, à criatividade, como método de investigação e experimentação. Não é por acaso que a criança, estando no início de uma aprendizagem lúdica e eminentemente activa, não só encontra prazer no que faz, como vive deslumbrada com a sua capacidade de descoberta, tanto maior quanto menos preconceituosa. O problema do adulto é vencer a série de barreiras mentais ou preconceitos, que dificultam e bloqueiam a expressão e a criatividade. Quantos de nós, que nascemos livres, estamos hoje bloqueados, vítimas da rigidez do sistema educativo que nos foi imposto durante muitos anos, baseado na repressão autoritária, na censura e na impossibilidade de nos exprimirmos livremente, com ideias próprias! Felizmente esse tempo acabou. Hoje somos livres de nos exprimirmos, de acordo com as nossas mais justas e profundas convicções.

Em todas as disciplinas e em todas as profissões pode e deve haver criatividade!

⁶ Rodrigo, Joaquim, Pintar Certo, Lisboa: Edições Salamdra, 1995, nº25

⁷ Picasso, Pablo, citado por Florence De Mèredieu (in Le Dessin de l'enfant, Paris, Editions Universitaires, 1974, col. Psychothèque, na sua introdução)

ÍNDICE ANTROPONÍMICO DOS ARTISTAS COM OBRAS REPRODUZIDAS NO LIVRO “ A INFÂNCIA DA ARTE / A ARTE DA INFÂNCIA (3ª EDIÇÃO INÉDITA; 2 EDIÇÕES ASA, 2002)

A Imaginação ao Poder! - frase escrita nas paredes da Sorbonne, em Maio de 1968.

Almada Negreiros afirmava: Não há criatura humana que, neste mundo, não tenha nas suas reservas pessoais as probabilidades de realizar em si o próprio poeta; aquele que vive ou morre por uma ideia, sentimento ou aspiração justa. Simplesmente, essas probabilidades são geralmente afogadas pelo próprio ou por um conjunto de circunstâncias que o forcem a isso. O poeta é a criança que sonha, canta e cresce dentro de cada um de nós. Compete a cada um de nós não deixar morrer o poeta que em si se manifesta. Compete a cada um de nós lutar pela sua sobrevivência. Pela nossa sobrevivência⁸

É de primordial importância respeitar a expressão livre e a criatividade, sinónimo de pensamento divergente, intuitivo e subjectivo, complementar do pensamento convergente, lógico e objectivo. Face a uma situação problemática, o pensamento divergente aceita várias soluções, enquanto o pensamento convergente se satisfaz apenas com uma, que considera a melhor. A Educação Artística procura o equilíbrio entre estas duas formas complementares de pensamento, na formação integral da personalidade humana.

A Arte não só inquieta como fascina e inspira sentimentos elevados de Amor, Poesia e Liberdade. A Arte não se contenta com o banal, o superficial ou o mero exibicionismo de habilidades, de fácil efeito e aplauso. A massificação cultural corre o perigo de conduzir à total insensibilidade, fria e impessoal, não respeitando o que verdadeiramente nos distingue uns dos outros, audácia que consiste em ser original ou o próprio, cada um à sua maneira. A atitude dialogante proporciona o confronto de ideias divergentes, numa perspectiva construtiva e pedagógica, em favor de uma mais ampla e profunda concepção da vida, nos seus múltiplos aspectos.

A	Blake, William	Chagall, Marc	Duchamp, Marcel	Guimarães, José de
Afonso, Nadir	Boccioni, Humberto	Chaissac, Gaston	Duf, Gaston	H
Afonso, Sarah	Bombois, Camille	Cheval, Facteur	Duffy, Raoul	Hamilton, Richard
Albers, Josef	Bosch, Jerónimo	Chirico, Giorgio de	E	Hantai, Simon
Almeida, David de	Botas, Mário	Chomeaux, Roger	Eadweard Muybridge	Hatherly, Ana
Almeida, Helena	Bouts, Dieric	Clavé, Antoni	Eloy, Mário	Hausmann, Raoul
Alvarez, Dominguez	Braque, Georges	Conduto, Fernando	Enaor Ernst, Max	Heartfield, John
Ana Maria Apollinaire,	Bravo, Joaquim	Constant Coplans, Johon	Escada, José	Hiltensperger Hoch, Hannah
Guillaume Apple, Karel	Breuer, Julian	Corbaz, Aloise	Escher	Hockney, David
Arcimboldo, Giuseppe	Brueghel, Peter	Cormeille Costa, Noronha da	F	Hofmann, Hans
Areal, António	(“O Velho”)	Csuri, Charles	Fairey, Shepard	Hokusai
Arruda, Diogo de	C	D’Alte, Dalila	Fazenda, João	Holanda, Francisco de
Azevedo, Fernando de	Calder	D’Alte, Miguel	Fernandes, Jaime	Horemis, Spyros
B	Calvet, Carlos	D’Assumpção	Heitor Filipe, Cruz	Hugo, Victor
Bacon, Francis	Candeias, Gracinda	D’Alte, Francisco	Fontana, Lucio	I
Balla, Giacomo	Cardoso, Amadeo de Souza	Dali, Salvador	Francesca, Piero della	Indiana, Robert
Banksy	Carelman, Jacques	Darocha, José Luis	Francisco Enes	J
Baptista, Manuel	Carlo Carneiro, Alberto	Davie, Alan	Gaëtan Garcia, Torres	Jorn, Asger
Baptista, Rui	Carneiro, Alberto	Albers	Gaudi, Antoni	K
Barradas, Jorge	Mário de Sá Carrà, Carlo	Davis, Stuart	Gauguin, Paul	Kandinsky
Baselitz, Georg	Castro, Ernesto de Melo e	Degas	Gette (Maria Georgette)	Khalo, Frida
Basquiat, Jean	Castro, Lourdes	Delaunay, Robert	Giacometti, Alberto	Kieffer
Michel Batarda,	Cavalheiro, Pedro	Delaunay, Sonia	Giotto	Kirchner
Eduardo	Jacinto Cesar	Demkin, Georges	Goesch, Paul	Klee, Paul
Beever, Julian	Cesariny, Mário	Domingues, António	Gogh, Vicent Van	Klein, Yves
Ben (Benjamin Vautier)	Cézanne, Paul	Dominguez, Oscar	Gonçalves, Eurico	Klimt, Gustav
Bentivegna, Filippo		Dongen, Van	Gris, Juan	Kokoschka
Bernini, Gian		Dubuffet, Jean	Grosz	Kolar, Gini
Lorenzo				Kooning, William
Bértholo, René				De L
				Lalique, René
				Lanhas, Fernando
				Lapa, Álvaro
				Lautrec, Henri
				Toulouse

⁸ Gonçalves, Eurico, citando Almada Negreiros (in A Pintura das Crianças e Nós, Pais, Professores e Educadores. Porto: Porto Editora, 1976, p. 47).

Léger,
Fernand
Leitão, Rui
Lesage,
Augustin
Lichtenstein,
Roy
Liebana,
Beatus
de
Lobo, Teresa
Gonçalves
Lorenzetti,
Ambrogio
Lourenço,
Dinis
Lucebert
Luis, Eduardo

M

Magalhães,
Teresa
Magritte,
René
Malevich,
Kasimir
Malhoa, José
Manet,
Édouard
Marc, Franz
Marinetti,
Filippo
Martins,
Jorge
Masson,
André
Mathieu,
Georges
Matisse,
Henri
Michaux,
Henri
Millares,
Manolo
Millet, Jean
François
Miró, Juan
Modigliani,
Amadeo
Molnar, Vera
Mondrian,
Piet
Monet,
Claude
Morais, Graça
Moreau,
Gustave
Mourato,
Henrique
Mucha,
Alfonse
Munch,
Edward
Muybridge,
Eadweard
Müller, Edgar

N

Negreiros,
Almada
Nery,
Eduardo
Nevelson,
Louise
Ngwenya,
Malangatana
Valente
Nolda, Emil
Noll, Michael
Nunes, Tiago
Nyholm, Erik

O

Orozco,
Gabriel
Ossorio,
Alfonso

P

Palolo,
Antônio
Parente,
Gilherme
Passos,
Armanda
Paulo, Moisés
Preto
Pedro,
Antônio
Penck
Pereira, Júlio
dos
Reis
Pereira,
Moniz
Perez, Raúl
Phallo, Niki
de
Saint
Picabia,
Francis
Picasso,
Pablo
Pinhão,
Sérgio
Pinheiro,
Costa
Pintor, Santa-
Rita
Pollock,
Jackson
Pomar, Júlio
Poussin,
Nicolas
Pozzo,
Andrea
Praxisteleos
Proença,
Pedro

Q

Quadros,
Antônio

R

Radovic,
Jean

Raynaud,
Patrick
Redon,
Odilon
Rego, Paula
Resende,
Sebastião
Ribeiro,
Marco
César d'Alte
Rodrigues
Riley, Bridget
Rivoli, Mário
Rodia, Simon
Radovic,
Jean
Rodrigo,
Joaquim
Rodrigues,
Emerenciano
Rodrigues,
José
Rodrigues,
Ricardo
d'Alte
Videira
Raps,
Félicien
Rosa, Artur
Rotella,
Mimmo
Rouault
Rousseau,
Henri

S

Sanchez, Rui
Sattler,
Joseph
Saura
Schlemmer,
Oskar
Seixas,
Cruzeiro
Sena, Antônio
Seraphine
Seurat
Severini, Gino
Signac, Paul
Silva, Filipe
Rocha
da
Silva,
Henrique
Silva, Maria
Helena Vieira
da
Sousa,
Ângelo de
Soutine
Soutter, Louis
Steinlen,
Theophile
Alexandre

T

Tâpies,
Antoni

Tatlin,
Vladimir
Theophile
Steinlen
Tinguely
Twombly

V

Van Gogh
Vasarely,
Victor
Vasconcelos,
Joana
Velde, Van de
Vespeira,
Marcelino
Viana,
Antônio
Vidigal, Ana
Vieira, Ana
Vieira, João
Vinci,
Leonardo da
Vlaminck
Warhol, Andy
Wenner, Kurt

W

Warhol, Andy
Wölfli, Adolf

X

Xana

A necessidade de um referencial nacional para a educação visual de todos: das práticas efectivadas e respondendo aos desafios emergentes à formação de professores e exploratório

Elisabete Oliveira
CIEBA-FBAUL (FPCEUL; Cº Mundial INSEA '88-'97)

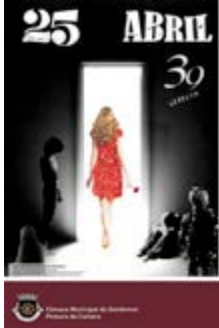
Palavras-chave

Auto-eco-compatibilização; Currículo Referencial Nacional; Educação Visual; Exploratório de Projectos; Formação de Professores

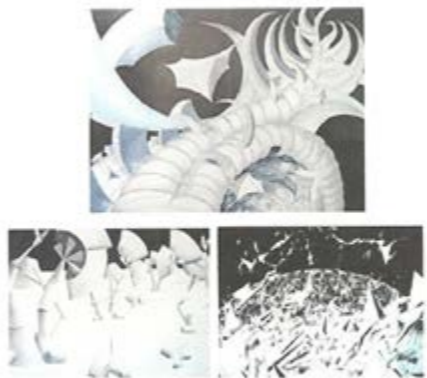
1.Práticas recentes até 2014 registadas pelo Exploratório em progresso

Partimos da análise de práticas escolares demonstrativas da eficácia atingida nos projectos escolares dos adolescentes para a sua formação estética visual:
- Alavancando a sua criatividade; a intervenção singular e comunitária adequada à emergência – incluindo a valorização do património cultural; e a despistagem de vocações e perspectivas profissionais em estudos sequentes, relacionados com Arquitectura/Arte/Design e as designadas Indústrias culturais. Confirmamos a Tipologia dos Projectos concretizados, que observámos em amostra de escolas de diversas regiões do país e categorizámos em 11 vertentes principais (OLIVEIRA, 2013). Referenciamo-las em seguida, com contributos de escolas (de Valbom a Montemor-o-Novo) com actualização baseada no Projecto de Homenagem a Júlio Pomar em Lamego, 2013 e no Projecto NÚ orientado por João Malhou em Santarém, 2014:

1. Tecnologias: Cartaz 25 Abril – 39 anos. Prémio do Concurso da Autarquia.
E Secundária de Valbom. 2013. Orientação: Cristina Pinto.



2. Quotidiano/Acaso/Ciência: Desenho informático.
E Secundária António Arroio. Lisboa. 2012. Orientação: Paulo Benjamim.



3. Design: Quadro com ideias de Projecto.
E. Secundária Montemor-o-Novo. 2013. Orientação: José Miguel Gervásio.



4. Instalação: Espaço-Biblioteca.
E Secundária de Valbom. 2012. Orientação: Cristina Pinto.



5. Património Cultural/História de Arte: Fernando Pessoa e Júlio Pomar.
E Secundária de Lamego. 2013. Exposição itinerante - Homenagem a J Pomar.



6. Eco-Intervenção: Contentor de lixo para o espaço público.
E. Secundária Montemor-o-Novo. 2013. Orientação: José Miguel Gervásio.



7. Caracter/Desenvolvimento pessoal: Montagem. Foto-Profissional. 2012.
E Secundária Seomara da Costa Primo. Amadora. Orientação: Diogo Félix.



8. Performance. 9. Interação – Teatro. 11. Intervenção local - global
Projecto NÚ (Desenho. Pintura). Orientação: João Malhou. Com colaboração da Turma de Dança Criativa.
E Secundária Ginestal Machado. Santarém. Exposição-Espectáculo multimédia no Convento de S.
Francisco, '14.05.09.



10. Interação – Escrita/Poesia: Escrita Criativa
Projecto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian com as Escolas. 2013.



Consideramos a amostragem apresentada como demonstrativa de que a Educação Estética Visual - tendo evolvido dos Exercícios para o Trabalho de Projecto nos anos '70, e deste para o Projecto de Trabalho, acentuadamente desde os anos '90 -, vem atingindo plenamente as dimensões (D) e funções (F) formativas que serão o objectivo em Educação Visual Estética/Artes Visuais:

- D Material / F Tecnológica
- D Social / F Comunicativa
- D Ontológica / F De Organização-de-Vida.

Para que os alunos sejam capacitados para responderem aos desafios emergentes, o professor, como Eisner já preconizava (EISNER, 2000), não será o transformador mas o dinamizador do processo dos alunos para SE transformarem ao longo da vida; e acrescentamos: em autonomia assumível pelo menos desde a adolescência.

2. Auto-Eco-Compatibilização e Qualidade/Eficácia do Currículo de uma Educação Visual para todos

A metodologia que investigámos (OLIVEIRA, 2010) que permite que professor-alunos-comunidade respondam à emergência, recusando modelos cristalizados e prosseguindo referenciais em aferição contínua, é a de auto-eco-compatibilização: Eco, pela correspondência ao envolvimento e por se processar em interação dos actores, em complexidade: baseada no diálogo (em empatia com o outro, com o imprevisível emergente), com recursividade (o efeito de cada acção repercutindo sobre o actor) e em hologramaticidade (tudo o que se faz acontecer tem a ver com tudo).

Quando a recente Legislação em Educação, em Portugal, aponta para a autonomia curricular das escolas e só se defendem referenciais intocáveis para a Língua Portuguesa e a Matemática – em que têm incidido as aferições estatísticas internacionais –, é crucial que se consciencialize que as disciplinas da Criatividade, nomeadamente a Educação Visual, têm de permanecer no Core Curriculum básico, para

todos, até à Adolescência. Assim questionámos Marçal Grilo, no final do debate de uma sua Conferência na Fundação Calouste Gulbenkian (GRILLO, 2014); e respondeu-nos defendendo que o Currículo obrigatório necessita de continuar a incorporar a criatividade.

O âmbito da Educação Visual mantém-se em Portugal desde o Desenho (1860); e foi alargado e consolidado em Educação Visual desde 1974-1975, neste 1975 ano passando a integrar o novo Currículo Unificado. (Reforma de Veiga Simão). Logo pós-Revolução pacífica de 25 Abril'74, acentuou-se em Portugal a cultura visual, no currículo em correspondência com a explosão da imagem finalmente sem censura - dos grafitti e cartazes nas ruas; da banda desenhada, autocolantes, cartoons e fanzines no quotidiano; da televisão, do cinema, dos cantos livres e do teatro independente -; com as campanhas alfabetizadoras/culturais do MFA (Movimento das Forças Armadas) pelas aldeias; e o regresso ao País de muitos intelectuais emigrantes ou libertação de prisioneiros políticos cultos – expandindo-se a interacção com o estrangeiro.

A advocacia da adopção global e aprofundamento deste âmbito, tem sido intensificada no século XXI, nomeadamente pelas directrizes emanadas das Conferências e Conselhos Mundiais da UNESCO (bkj, 2013); (UNESCO, 2006;2010):

. Road Map. UNESCO 1st World Conference on Arts Education. Lisboa, 2006: Creative Capacities for the 21st Century; 2006.03. 6-9.

. The Seoul Agenda. UNESCO 2nd World Conference on Arts Education. Seoul, 2010: Arts for Society, Education for Creativity; 2010.05.25-28. Operacionalizou estratégias a partir das Recomendações do Road Map.

. 36th UNESCO Session, 2011: Proclamou a International Week for Arts Education, para a 4ª semana de Maio, sendo a 1ª em '12.05.21-27. Apelou ao seu Director Geral, para os recursos de viabilização da 3rd World Conference on Arts Education, visando assegurar a cooperação dos sectores da Educação e da Cultura da UNESCO; e propondo-se incorporar os planos: EFA - Education for All; e ESD – Education for Sustainable Development.. (www.isme.org, 2011). E em 2011, a UNESCO elegeu Bogotá para sediar esta UNESCO 3rd World Conference on Arts Education.

. World Summit on Arts Education – Polylogue II, Alemanha, '13.03.13-17: Enuncia objectivos e tópicos em Artes-Educação. (bkj, 2013).

Todavia, preocupantemente, Larry O' Farrel, pela UNESCO, apelou à afirmação das Delegações nacionais para que as Arts Education saíssem do final da lista das prioridades da UNESCO na votação em Conselho de Novembro 2013; e a desvalorização parece prevalecer, ao não encontrarmos confirmação da 3rd World Conference on Arts Education. Nesta situação, enfraquecerá o suporte que era sustentadamente mantido pelas directrizes emanadas da UNESCO, tão necessário quando a preponderância de opções ditadas pelo poder económico vem reduzindo as condições de eficácia da educação visual/artes visuais, especialmente na escola pública; nomeadamente, pelas razões seguintes:

. Mestrados/Formação de Professores reduzidos no treino em escolas, frequentemente sem supervisão de aulas local e por elemento da Universidade

. Professores sobrecarregados com procedimentos burocráticos, horários com mais turmas e alongados; e turmas maiores

. Horários e férias reduzidos; cortes de salário com incerteza contínua; alongamento do tempo para aposentação; agravamento específico de impostos/taxas; e redução do apoio à saúde e segurança social...

A RIAEA pode ser um instrumento facilitador da comparatividade, conducente ao vislumbre de referenciais para melhoria das condições/qualidade de trabalho Professor, em auto-eco-compatibilização... Visando o imaginável e prosseguindo resilientemente o percurso até ao possível (cada vez mais próximo do que desejaríamos fazer acontecer).

Reafirmamos, pelos resultados da nossa investigação (OLIVEIRA, 2010) que a formação estética visual continua (e até aumentará), a ser necessária a todos:

- Para o domínio da linguagem/comunicação visual: para a criação ou a fruição com esclarecimento crítico, no quotidiano, em comunidade; quando a imagem, no nosso quotidiano, cada vez mais exige alfabetização e juízo crítico pelo cidadão-do-mundo e nauta cibernético.

Notaremos que, apesar de a Escolaridade obrigatória se alargar ao 12º ano, só é geral até ao 9º Ano,

seguindo-se as vias optativas. E ainda, como constatámos na nossa investigação - onde registámos a afirmação convergente de Michael Parsons (Oliveira, 2010) -, só pela idade de 15-16 anos, na Adolescência, é atingida a capacidade autónoma de apreciação crítica, por critérios assumidos pessoalmente.

Urge, portanto, manter em aberto a vitalização das experiências-saberes que se mantêm relevantes; e a sua eventual expansão, para serem incluídas as que a emergência exige. Defendemos a indispensabilidade de um referencial desse Currículo Básico para todos, em Educação Visual, seja qual for o grau de liberdade decisória legislado para as Escolas.

3. Consciencialização do Património Cultural Escolar e necessidade do prosseguimento do Exploratório

Do que mostrámos em 1) e da prática do Exploratório dos Projectos escolares em Educação Visual/Artes Visuais inovadores, emergentes, que vimos recolhendo e registando em Fichas publicadas desde 2004/5 – 200 em 2010-11 e com largas dezenas acrescentadas até 2014 -, consciencializámos a urgência de que os Professores, os Alunos e a comunidade compreendam que estão a construir Património Cultural Escolar, de uma Cultura Escolar, que também é parte da cultura local, nacional e global.

Não é admissível (1) que se não guardem sistematicamente registos, abertos à comunidade científica mas também acessibilizados/difundidos em algum formato acessível aos cidadãos em geral, que os possa sensibilizar a que esse património é deles; (2) e que as Escolas deixem em decadência muitas obras dos Projectos aí implantados, sem reparar as que se danificam e apagando a MEMÓRIA dos caminhos culturais percorridos – que deve ser referencial para os novos Projectos, para se progredir em qualidade e nunca recuar no alcance formativo. E assim, contribuiremos para a investigação da história da Arte-Educação emergente nas nossas escolas.

Re-apelamos aos Arte-Educadores para o intercâmbio dos Projectos escolares pioneiros – através da RIAEA. Pela nossa parte, incrementamos o Exploratório a partir do CIEBA – Centro de Investigação e Estudos de Belas Artes FBAUL (o nosso contacto é: elisabeteo@netcabo.pt).

Incidimos especialmente no intervalo etário dos 12-18 anos. E a comparatividade internacional ajudar-nos-á a valorizar os nossos referenciais, tanto sobre (1) os pioneiros afirmados, em contributo para uma história da arte-Educação Ibero-Americana, em que desejaríamos que cada professor pioneiro cuidasse de depositar o seu dossier documental profissional (no nosso caso, na Biblioteca da FBAUL, em princípio), onde a digitalização o facultaria à comunidade científica nacional/global; como sobre (2) os pioneiros emergentes, dissemináveis em DVD desejavelmente anual, com a investigação das novas tendências – referenciais de progresso. A RIAEA pode ser o instrumento facilitador desta dinâmica de intercâmbio, para um património cultural escolar global.

4. Implicações para a Formação de Mestres-Professores de Educação Estética Visual/Educação Artística

Do que abordámos, decorrerá a fundamentação e abrangência a garantir na orientação curricular da Formação dos respectivos Mestres-Professores.

Precisarão de (1) ser educados em diálogo com os alunos, nas escolas, centros culturais e outros centros da sua socialização, para ser a partir deles que se incremente a auto-eco-transformação contínua, em autonomia; (2) incorporar a hologramaticidade, interagindo com os outros saberes - co-construindo a sociedade do conhecimento -; (3) desenvolver Investigação-acção: registando e analisando/valorando em contínuo a sua orientação de Projectos – fundamentados e respondentes aos desafios contextuais; (4) e consciencializar que, após cada obra feita, começa a sua vida para a interacção local-nacional-global, assumindo uma mais-valia para a comunidade científica, a história e valorização da Arte-Educação, o património cultural escolar e a cidadania-do-mundo.

Da nossa investigação concluímos (OLIVEIRA, 2010), que só uma metodologia em auto-eco-compatibilização, de actualização contínua face à emergência, lhes permitirá, tal como aos alunos, transformarem-se eficazmente, ao longo do trabalho profissional. E o Exploratório será instrumento dessa valorização e accountability – auto-eco-avaliação responsável do desempenho profissional.

A cada um de nós caberá reflectir e auto-eco-compatibilizar-se nesta perspectiva, podendo a RIAEA ser instrumental para fazer acontecer a interacção ibero-americana, rio do mar global.

Referências Bibliográficas e Sites

- . bkj (2013). World Summit on Arts Education – Polylogue II, Alemanha, 13.03.13-17. Site.
- . EISNER, Elliot (2000). Art in mind: Na Agenda for research. Keynote Address – Lee Jacks Professor of Education and Professor of Art. EUA: Stanford University. (Site).
- . GRILO, Marçal (2014). Compromissos na Educação. In: Banco de Portugal, Conselho das Finanças Públicas e Fundação Gulbenkian (Org.). Ciclo Sextas da Reforma. FCG. 14.05.23.
- . OLIVEIRA, Elisabete (2010). Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência. Coimbra: MinervaCoimbra. 330 Pp & CD, aprox. 800 Pp. Actualização de Tese de Doutoramento FPCEUL, 2004-2005.
- . OLIVEIRA, Elisabete (2013). O EXPLORATÓRIO – Referencial da qualidade em Educação-Cultura através das Artes Visuais. In: QUEIROZ, João (Coord.). Matéria-Prima N.2. Vol. 1 – Nº 2. Lisboa: FBAUL. Pp 30-43.
- . UNESCO (2006; 2010 – 2014). Site.
- . www.isme.org, (2011). UNESCO 36th Session: Important News from UNESCO. 11.12.17.

Escola Caseira de Invenções: a invenção de um laboratório de educação, liberdades e utopias

Estêvão da Fontoura Haeser e Federico Testa
 estevaofontoura@yahoo.com, testa.federico@gmail.com
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

A Escola Caseira de invenções foi uma espécie de oficina/laboratório criado na 9ª Bienal do Mercosul como processo, como locus de investigação e experiência de escolas possíveis, imaginação e prática de outras escolas, outros modos de aprender e ensinar (desde a flexibilidade do espaço, que dissolve modos hierárquicos de relação e experiência, seja na relação entre professor e aluno, seja em relação à frequência de espaços culturais como o museu). Neste ambiente valorizou-se a ideia de que somos todos portadores de saberes e técnicas, advindos de nosso contato com o mundo e de que, portanto, todos temos algo a ensinar e muito a aprender. Ao levarmos a sério os pressupostos estéticos da arte contemporânea, deixando para trás as concepções modernas, procurou-se dar atenção ao banal, ao cotidiano, à memória das soluções para problemas do dia-a-dia. Assim, criou-se nesse espaço uma espécie de inventário, de acervo de ideias e invenções, gambiarras, junção de materiais, que revela a criatividade distante dos museus e das grandes mostras da arte, e próxima da vida cotidiana, mostrando que somos todos potencialmente artistas, e que qualquer material, ideia ou projeto imaginado, realizado ou não, pode originar e tematizar questões artísticas. A educação como processo participativo e colaborativo foi exercitada: o empoderamento do espectador como produtor e como proponente de atividades, oficinas, formas de apropriação, uso e ocupação do espaço.

Neste contexto de abertura, o professor Estêvão Haeser conseguiu realizar o impensável para uma disciplina de arte em escola privada de ensino médio no Brasil: com a permissão de pais/mães e diretoria e o desejo dos estudantes e dos coordenadores da Escola Caseira de Invenções, realizou todas as aulas de um trimestre letivo dentro deste espaço e das exposições da 9ª Bienal do Mercosul.

O presente artigo apresenta as ideias por trás da criação da Escola Caseira de Invenções e problematiza seus desafios e resultados a partir das visões de um dos mediadores responsáveis por este espaço e de um professor-artista que explorou esta oportunidade para subverter a aula de arte e convertê-la em uma experiência prolongada com o mundo da arte.

Palavras-chave: laboratório, arte e ciência, oficina, 9ª Bienal do Mercosul, arte contemporânea.

INTRODUÇÃO

No que diz respeito ao sistema oficial de arte em âmbito local ou regional¹, as Bienais do Mercosul – grandes exposições de artes visuais que acontecem nos anos ímpares desde 1997, com duração de aproximadamente dois meses, organizadas pela Fundação Bienal do Mercosul – tem sido, talvez, o que há de mais relevante em termos de arte contemporânea. Estes eventos têm gerado, além das próprias exposições e seus catálogos, diversas publicações que trazem reflexões de pesquisadores, curadores, artistas e educadores acerca de seu contexto histórico, social e econômico, e da arte e das poéticas contemporâneas. Essa tem sido uma importante contribuição para a documentação e inscrição de artistas, obras, projetos curatoriais e pedagógicos na história da arte nacional e internacional. Além disso, as Bienais são ocasião para a instauração de processos de criação e experiência pedagógica – mas também estética, ética, e mesmo política –, através do trabalho, por vezes discreto, que constrói efetivamente o cotidiano da mostra e que, intercedendo junto ao público nos espaços expositivos, a torna viva, dinâmica: o trabalho dos mediadores. É a partir desse contexto – mais especificamente desde esse trabalho educativo –, dos acontecimentos que nele se produzem, e partir dos cruzamentos que nele se operam entre arte e educação, e o universo do ensino de arte na escola, que a presente comunicação se constituiu.

Começamos por uma breve caracterização no que diz respeito à formação em artes e da cena artística local, bem como sobre a maneira como as experiências pedagógicas e estéticas da Bienal estão situadas nele. Porto Alegre possui um Instituto de Artes, com cursos de graduação e pós-graduação em artes visuais, artes cênicas, música e história da arte, em uma das maiores e mais reconhecidas universidades federais do Brasil. Entretanto, é uma cidade relativamente carente de museus, principalmente de arte, principalmente de arte contemporânea. A Bienal do Mercosul, mesmo sendo um evento não restrito a um museu – que acontece em espaços plurais da cidade –, mesmo trazendo exposições transitórias e não tendo acervo (somente acervos documentais), tem sido um dos respiros artísticos e culturais da cidade, um momento em que ela se abre relativamente para outras linhas de produção e pensamento artístico, para

¹ da cidade de Porto Alegre, e – por que não dizer do estado do Rio Grande do Sul inteiro

outras formas e intensidades de frequência a espaços culturais e expositivos vinculados às visualidades contemporâneas, constituindo-se também como um momento de efervescência e experimentação pedagógica e educativa. Nesse sentido, no que tange à produção recente de arte na América Latina e no mundo, a mostra tem sido também uma das principais propositoras de projetos inovadores na área da educação, criando atmosferas diferenciadas e zonas de autonomia (ou seja, não-acadêmicas) para o exercício da aproximação do público escolar com as poéticas contemporâneas.

Desse modo, no âmbito da Bienal do Mercosul, cabe sublinhar a importância e o alcance de seus projetos pedagógicos - que marcaram distintivamente as edições mais recentes da mostra -, bem como a atuação de curadores, mediadores e equipes de educadores neles intensamente engajados.

Refletir estas iniciativas, todas elas inovadoras em certa medida, esbarra-se na necessidade de compreensão do funcionamento do sistema brasileiro de educação e de que tipo de abordagem se dá à disciplina de arte.

No sistema regular de ensino brasileiro atual, o espaço destinado à arte nas escolas públicas e particulares é bastante restrito. Muitas escolas sequer têm um ambiente específico para o ensino da arte, obrigando professores da área a adaptarem suas propostas ao espaço comum da sala de aula. Além disso, o tempo dedicado à atividade artística está reduzido a dois períodos semanais, quando muito, e, em muitas escolas particulares que possuem enfoque conteudista, com vistas à aprovação no vestibular, esse tempo cai para um único período semanal de 50 minutos. Na rede estadual (RS) boa parte das professoras e professores que atuam na disciplina de Ensino da Arte (antiga Educação Artística) não têm formação específica na área. É nesse contexto de educação deficitária que vemos o aumento de projetos educativos não formais, ou seja, fora do ambiente escolar. Organizações não-governamentais (ONGs), associações e fundações empreendem esforços para a complementação da formação de crianças e jovens. Os museus e outras instituições culturais não se eximem de sua função pedagógica, criando também serviços e materiais educativos que visam auxiliar os professores na tarefa de aproximar seus alunos da arte e de seus processos, seja por meio de experiências de manipulação de materiais, seja pelo estudo da história da arte. (HAESER, 2008, p.13)

A partir disso, é possível perguntar como esses dois universos, o da mostra de arte e suas linhas pedagógicas, por um lado, e o da escola e do ensino da arte, por outro, se agenciam e se compõem, constituindo práticas experimentais e outras perspectivas possíveis sobre arte e educação. Para ensaiar uma resposta a esse questionamento, e realizar este cruzamento proposto, utilizaremos dois estudos de caso, ou ainda, dois relatos de experiência, que tiveram lugar no âmbito da 9ª Bienal do Mercosul de Porto Alegre – “Se o clima for favorável”, em um contexto muito específico da mesma: a Escola Caseira de Invenções. A partir da reconstrução e da discussão sobre o ambiente dessa Escola muito peculiar, as reflexões serão realizadas seguindo dois eixos de relatos: 1) a ação pedagógica e a particularidade da mediação no contexto da Escola Caseira de Invenções; 2) a experiência do ensino de arte contínuo no interior do espaço expositivo da Bienal, a partir da apropriação do espaço da Escola Caseira de Invenções.

A ESCOLA CASEIRA DE INVENÇÕES

Integrando o programa Redes de Formação da 9ª Bienal do Mercosul, A Escola Caseira de Invenções foi, ao longo da mostra, uma ideia em processo contínuo. Algo entre “escritório de trabalho, oficina de inventos, laboratório e biblioteca”, essa ideia se constituiu a partir de um programa integrado para “mediadores, professores, curiosos e interessados em arte”. A intenção inicial do projeto seria “tratar de temas de tecnologia, invenção, produção de energia, ecologia, fenômenos naturais, ciência e arte”. Entretanto, a proposta teve um atributo muito particular: a forma vaga, aberta, abrangente, incompleta de se definir. Isso possibilitou que, a partir de uma premissa estético-pedagógica mínima, a Escola fosse continuamente criada a partir das “pautas, desejos, sugestões e colaborações” daqueles que nela trabalharam, e de qualquer um que nela se fizesse presente, ou seja, a partir das práticas que nela ocorreram e que dela se apropriaram. Nesse sentido, antes mesmo da abertura da mostra, foi proposta pelos coordenadores da Escola, a partir de diversas dinâmicas e grupos de trabalho, uma “consulta popular” em um parque da cidade sobre como o espaço poderia ser, o que poderia abrigar, e esse caráter aberto e colaborativo se manteve de forma constante, como veremos.

Ocupando o segundo andar do Memorial do Rio Grande do Sul, a Escola de Invenções foi, antes de tudo, uma série de práticas – oficiais, mas também “clandestinas” – que conferiram existência a algo

imaginado. Poder-se-ia mesmo dizer que foi também uma experiência constituída por práticas mais ou menos sistemáticas de imaginação; afinal, uma parcela considerável do significado de trabalhar na Escola era constituída pela atividade de imaginá-la. De uma sala vazia, até então utilizada como espaço para oficinas no Memorial, o ambiente da Escola foi gradualmente povoado por ideias e materiais das mais diferentes formas, proveniências e características. Essa sala inicialmente vazia foi literalmente “montada” – no sentido da “montagem” de uma obra – ao longo de toda a exposição, desde o projeto do primeiro móvel que o lugar recebeu (uma mesa móvel e suspensa, projetada por Alberto Gomez), até as demais estruturas que fizeram vezes de armários, mesas, prateleiras, feitas a partir de material reciclado e de itens de outras Bienais, provenientes dos depósitos da Fundação, organizados, agrupados, compostos coletivamente pelos próprios mediadores, educadores e artistas colaboradores, ao modo de uma assemblage. A essa estrutura improvisada, fruto do reaproveitamento de material, criada para armazenar todo o tipo de ferramenta, material e sucata, foi dado o nome de tetris, fazendo referência ao jogo e as estruturas aleatórias e surpreendentes – e ainda assim organizadas – que nele se produzem. Ao modo de um jogo criativo, a Escola foi ganhando um corpo próprio e uma feição particular de espaço em construção: esse tetris foi alterado e reconstruído ao longo da mostra, modificando a própria estrutura de utilização do espaço físico da Escola. Esse tetris pode ser mesmo utilizado como uma metáfora do processo de instauração da Escola, e de suas dinâmicas: a composição imprevista, improvisada e aleatória, surpreendentemente relacionada em uma nova unidade, agenciada a partir de diferentes materiais banais, reaproveitados e reutilizados, de diferentes proveniências, e ressignificados e reinvestidos de diversas formas.

Ao lado de uma dimensão material, desde a montagem, a pintura, a produção de um piso de linóleo, de cisternas e artefatos para plantio, de toldos, de instrumentos musicais feitos de sucata, enfim, ao longo de todo agrupamento de coisas que comporiam o espaço da Escola, a pergunta sobre como ocupar esse espaço, como fazer dele um lugar – isto é, povoá-lo de ideias, aspirações e projetos – se fez presente. Talvez seja possível pensar, por um lado, a proposição inicial da Escola de Invenções (os parâmetros mínimos que a caracterizaram e a recusa de uma proposta pedagógica ou curatorial rigidamente definidas sobre o que ela deveria ser), e, por outro, a sala vazia em que inicialmente ela aporta, como

duas dimensões intimamente relacionadas. Seja na ordem das palavras – uma proposição ampla o suficiente para possibilitar uma vasta gama de possibilidades de atividades, projetos e produções –, seja na ordem das coisas – uma sala vazia a ser ocupada –, a Escola de Invenções pode ser lida, de início, como uma espécie de estrutura vazia. Não no sentido de um vazio negativo ou da falta, mas sim como uma estrutura capaz de originar conteúdos, uma espécie de superfície de inscrição de uma multiplicidade de relações possíveis; isto é, como espécie de “grau zero” (podemos lembrar aqui os usos dessa expressão por Barthes e Foucault) da relação arte-educação. De fato, foi a partir desse vazio que uma multiplicidade de conteúdos se produziu. Assim, seja na ordem das coisas (como organizar o espaço? Como ocupá-lo? Como dispor nele materiais, objetos, obras? Como torná-lo vivo e pulsante? Como torná-lo aberto à mudança e à interferência dos visitantes?), seja na ordem da ideia ou das palavras e dos conceitos (o que é a Escola de Invenções? Como ela se define? Como se integra no restante da mostra?), a Escola parece ter sido, em larga medida, um espaço do imprevisto. Ou seja, a partir dos parâmetros mínimos e dessa estrutura vazia, conteúdos e relações imprevistos puderam se estabelecer, por vezes às margens de qualquer relação de controle institucional. A curadoria pedagógica parece, nesse sentido, ter respondido, a partir de uma mínima economia conceitual (estética e pedagógica), à pergunta pela possibilidade de possibilitar o imprevisto. E isso foi possível porque a Escola de Invenções não se colocou como um espaço maximamente planejado, com funções pedagógicas claramente delimitadas, com uma agenda antecipadamente organizada e fechada, com prescrições e definições estritas sobre seu uso e sua dinâmica de operação, trabalho e frequência. De tal modo que a Escola se definiu, desde seu início, como um espaço onde era possível cultivar um pathos do imprevisto, do aberto, ou seja, se definiu como um espaço por fazer, um espaço sempre por vir. Ou seja, na Escola, nada estava dado, tudo estava por fazer, desde a programação, os convidados, os tipos de atividades e de usos do espaço e dos materiais. Talvez o grande desafio tenha sido manter essa abertura aos possíveis, aos encontros, manter a Escola como um espaço não acabado, sempre disponível a novas inscrições, novos usos. O desafio de mantê-la, mesmo quando ela esteve excessivamente ativa – o que aconteceu quase sempre, com múltiplas atividades simultâneas, frequência de públicos escolares, processos de mediação, etc. –, como um espaço vazio, no sentido positivo, produtivo e incitador acima sublinhado: isto é, fazer com que permanecesse

como que à espera de uma inscrição, de uma apropriação, de um investimento ou uma produção sempre renovados. Essa inscrição e essa produção nunca se completaram, de modo que o próprio “fim”, a própria desmontagem da Escola ao final da 9ª Bienal, pareceu algo imprevisto, que selava sua incompletude, ao em vez de completá-la, de finalizá-la como experiência pedagógica e artística.

MEDIAÇÃO, UTOPIAS E OUTRAS ESCOLAS POSSÍVEIS

Ao longo dos processos de mediação realizados na Escola Caseira de Invenções surgia frequentemente a problematização da ideia de “escola” como eixo central da discussão entre visitantes e mediadores. Repetidas vezes, a mediação de turmas de estudantes que visitavam o espaço começou com a pergunta “isto lhes parece uma escola?”, “esse ambiente tem alguma semelhança com uma sala de aula?”, “e se nós pensássemos as relações de ensino e de aprendizado a partir de espaços como este?”. Desse modo, a Escola de Invenções extravasava sua localização no espaço expositivo de uma exposição de arte contemporânea, e passava a se constituir como um ponto de vista para discutir a própria escola, uma perspectiva sobre própria educação e a instituição escolar. A pergunta pelo que podia a Escola de Invenções dizer sobre o conceito de escola e sobre as práticas escolares existentes se reatualizava a cada visita, de tal forma que ela se constitui como paradigma e critério de avaliação das possibilidades de espaços de ensino. O que podia a Escola de Invenções dizer sobre a escola de maneira geral? Poderia ser ela a ocasião de invenção de outras escolas? Seguindo esses questionamentos, a Escola de Invenções se constituía como processo, como locus de investigação e experiência de escolas possíveis, como imaginação e prática de outras escolas, outros modos de aprender e ensinar.

Isso estava dado desde a flexibilidade do espaço, que dissolvia modos hierárquicos de relação e experiência, seja na relação entre professor e aluno – transformada no espaço da Escola, uma vez aceito seu desafio e sua problematização. A dissolução de modos hierárquicos também se dava, nas visitas e nos processos de mediação, como veremos adiante, em relação à frequência de espaços culturais como o museu.

Nesse sentido, entrar na Escola era entrar num espaço de reflexão sobre escolas possíveis e relações

outras de ensino, pesquisa coletiva, aprendizado. Isso colocava ao professor, por exemplo, sua própria posição como um desafio, como lugar de problematização, e de alteração possível de sua prática em sala de aula. Imaginar escolas possíveis se constituiu, assim, como um exercício de desestabilização e crítica da escola como espaço disciplinar, cenário de relações de poder opressivas e intensivas. Tratava-se, assim, de desacomodar a imagem sedimentada da escola, em nome de um processo utópico de imaginação, constituinte. Não que, tratando-se da criação de um espaço de utopia, a frequência à Escola e a presença ali significassem a realização imediata e irrestrita de uma escola ideal, ou que essa utopia existisse em ato ali. Tratava-se pelo contrário do exercício de uma crítica, a partir de um exercício de imaginação utópica, das escolas do modo como se configuram em nossa sociedade. Tratava-se da pequena transformação, da pequena intervenção ou intercessão, que esse exercício provisório de utopia e de imaginação colocava – não só dizendo respeito ao “pouco” que os professores podiam “levar” da Escola e das suas dinâmicas para dentro das salas de aula, mas também sobre como eles podiam fazer da Escola de Invenções uma outra forma possível da sala de aula, um ambiente diferenciado de ensino. É o que veremos a partir de um relato particular – que toma a Escola de Invenções e o espaço expositivo como terreno a ser apropriado por professores e alunos no processo de uma disciplina de artes.

A (RE)INVENÇÃO DA SALA DE AULA A PARTIR DA ESCOLA DE INVENÇÕES: A PARTICIPAÇÃO DO COLÉGIO UNIFICADO

No Colégio Unificado, grupo privado formado por quatro escolas de ensino médio, a carga horária dedicada ao estudo da arte é de dois períodos semanais, de 45 minutos cada, e que se situam na primeira série, de um total de 30 horas/aula semanais. Mesmo sendo o dobro do mínimo exigido por lei, ainda é uma carga horária baixíssima – visto que a escola visa preparar seus estudantes para serem aprovados nos concursos vestibulares para ingresso nas melhores universidades do Brasil – para que o professor possa dar conta da tarefa que lhe é incumbida: apresentar toda a história da arte (pelo menos a ocidental) desde a pré-história até a atualidade, em um único ano de trabalho, representando uma carga horária de apenas setenta e duas horas anuais. O ambiente para o trabalho com arte é longe do ideal: as aulas são

ministradas em salas de aula comuns, não havendo um espaço adequado como um atelier, com mesas grandes, armários, materiais e pias, o que privilegiaria o caráter prático da atividade artística. Portanto, o enfoque do trabalho é o estudo da história da arte. Ainda assim, esta instituição se mostra – pela postura de sua diretoria – interessada em criar o melhor ambiente possível, a despeito das limitações financeiras, para o trabalho desta disciplina. O apoio e incentivo à diversificação de atividades como saídas de campo e visitas à exposições, centros culturais e ateliers de artistas é total.

Assim foi possível estabelecer a relação com a Escola Caseira de Invenções, espaço da 9ª Bienal do Mercosul, durante o terceiro trimestre letivo de 2013. A proposta foi de aproveitar a proximidade geográfica - nossa escola se situa no Centro, mesmo bairro em que está o Memorial do Rio Grande do Sul, espaço que abrigava, além de mostras da 9ª Bienal do Mercosul, a Escola Caseira de Invenções - e a disposição dos alunos em sair da sala de aula para mudar de ambiente e tomar contato com o mundo “real”, para vivenciarmos a arte de maneira mais profunda. Cada aula começava junto a uma das obras expostas nas mostras da bienal, onde experienciávamos o trabalho e conversávamos entre nós e com os mediadores, buscando a compreensão da proposta artística. Após este primeiro momento, nos dirigíamos para a Escola Caseira de Invenções onde poderíamos tecer outras relações com a obra vista, conversar e desenvolver atividades práticas diversas. Neste espaço éramos recebidos pelo nosso principal contato dentro deste espaço, o educador Federico Testa, que atuava como um provocador: lançava questões sobre as obras presenciadas, instigava sobre aproximações entre arte e ciência, apresentava experimentos e gambiarras tecnológicas. Sua conversa sobre educação costumava ser atravessada por questionamentos filosóficos e políticos, explicitando seu apreço pelas poéticas contemporâneas que sugerem uma íntima relação entre arte e vida. A paixão de Federico pelas discussões acerca de como seria a escola ideal era contagiante.

O grupo era pequeno, uma turma de dez estudantes. Sempre íamos da escola até a mostra da Bienal caminhando, vivenciando o centro da cidade, com sua profusão de cheiros, sons e pessoas. Não houve nenhum planejamento mais estruturado. O que todos os envolvidos ali – professor, pessoal da Bienal, estudantes, diretoria, familiares - estavam aceitando era a simples possibilidade de poder passar por esta experiência, aproveitar o tempo juntos em um ambiente de arte, ver, ouvir e ter contato com outros

estudantes, visitantes da Bienal, mediadores, curadores. Nada que pudesse ser dito em sala de aula superaria esta possibilidade. Essa postura surgiu da crença de que a “arte deve ser um sistema aberto e provisório de processamento e apresentação de relevantes aspectos sociais e políticos, capaz de esvaziar os controles hegemônicos e ideológicos (CAMNITZER apud FERREIRA e COTRIM, 2006, pág. 266)”. E somente o fato de sair da sala de aula com os estudantes para visitar uma exposição, no contexto brasileiro, já é um ato político e revolucionário.

É preciso lembrar que estamos falando de Porto Alegre, uma cidade de aproximadamente 1.409.000 habitantes e que conta com apenas dois museus de arte e alguns poucos centros culturais equipados com galeria de arte. É um bom exemplo do quanto se valoriza a arte no Brasil - à exceção de Rio de Janeiro e São Paulo, que são polos de desenvolvimento cultural - e mostra uma grande diferença entre o ensino da arte aqui e em Portugal, por exemplo: uma cidade pequena de Portugal, como Caldas da Rainha, com 51.403 habitantes conta com sete museus de arte, ou seja, um professor de arte lá tem maior possibilidade de utilizar os acervos e exposições dos museus para que seus estudantes tenham contato com a arte em seu dia-a-dia. O comum por aqui é que os estudantes vejam reproduções das obras de arte em livros ou em projeções digitais, e não presenciando a própria obra.

Como resultado desta vivência prolongada, obtivemos alguns trabalhos dos estudantes: uma série de desenhos aleatórios, baseados em mapas, onde refletimos sobre as relações entre o território e sua representação; alguns origamis modulares, como o octaedro estrelado, que relacionamos com a geometria espacial; e projetos de aproximação entre arte e ciência, inspirados na arte conceitual. Tivemos estes resultados, mas poderíamos ter tido nenhum resultado concreto, apenas a experiência e a construção coletiva do conhecimento sobre arte já nos teriam bastado.

AS EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO E DE ENSINO NO CONTEXTO DA ESCOLA DE INVENÇÕES: UM ESBOÇO SOBRE CRUZAMENTOS POSSÍVEIS

A Escola de Invenções foi um espaço plural: misto de oficina, ateliê, laboratório, depósito, escola, jardim, apresentava-se principalmente a partir de sua diferença em relação aos outros espaços da mostra,

e não só: essa diferença se colocava frente à percepção mesma do que costumamos entender por ingressar em um museu ou espaço “de cultura”. Nada daquela atitude de veneração, marcada por aquela corporeidade de quem adentra num templo ou numa propriedade suntuosa que não lhe pertence, onde se realizam grandes coisas das quais não participa. A Escola era uma exceção ao espaço sisudo do museu, nela as coisas que se realizavam – fossem elas invenções, experimentos, canções -, eram próximas, e, produzindo-se a todo instante, incitavam a participação do visitante. Nesse sentido, o visitante era chamado a todo instante a ser produtor cultural, a colocar-se como protagonista e agente de processos curiosos que tinham lugar na Escola. Além disso, a própria possibilidade de um espaço aberto, pronto a hospedar quaisquer propostas para seu uso e apropriação, convocavam também o oficineiro, o educador que esse visitante pode ser.

Costumava-se ouvir nas manhãs da Escola de Invenções que todos que adentravam em seu espaço eram educadores, produtores, professores, comunicadores de algum saber ou técnica. E a Escola, no processo de mediação, era instaurada como o espaço de acolhida desses saberes e técnicas que constituem nossa vida cotidiana, nossas ousadias teóricas, e nossas soluções técnicas e práticas. No interior desse processo de mediação, o espaço diferencial da escola, era aberto às ideias e às vozes dos visitantes, como que na tentativa de situar a Escola a seu lado, de utilizá-la como suporte de suas ideias. Nesse sentido, os próprios estudantes assumiam uma posição muito diferente daquela de despossuídos e de agentes culturais marcados pela falta, pela postura passiva no espaço cultural. Pelo contrário, eram vistos a partir de sua produtividade, como dotados da possibilidade não só de aprender, mas de ensinar, de construir coletiva e positivamente processos de troca. O que identificava a todos na Escola Caseira de Invenções, isto é, o ponto de encontro entre todos os atores que nela se colocavam era seu caráter – atual ou virtual - de “produtor”.

“Temos uma agenda colaborativa” – dizíamos – “O que isso quer dizer? Que qualquer um pode propor oficinas e formas de usar o espaço da Escola, para comunicar ou dialogar sobre algo que considera importante, para compartilhar o que sabe, compartilhar suas soluções do dia-a-dia, sua vontade de criar algo, de improvisar... Acreditamos que o aprendizado se faz vinculado ao desejo, à diversão, à curiosidade... Que se faz experimentando, tentando realizar algo que nunca que se fez antes... Aqui, pensamos que

todos são portadores de saberes e técnicas, e esse espaço pode ser usado para isso: compartilhar isso que se sabe e se faz, informar algo que se considera importante, juntar pessoas interessadas e trocar formas de pensar e fazer...”. Assim, a frequência do espaço foi vista também como forma de produção, capaz de situar o espectador - ou o estudante - como participante, como protagonista, como produtor cultural, engajado na produção de ideias, invenções, soluções criativas, mas também ativo produção do próprio espaço e do seu sentido.

A Escola foi um espaço essencial para a instauração de liberdades pouco frequentes em espaços expositivos (como também nos locais formais de ensino e nas salas de aula), de uma relativa liberação do corpo (a própria possibilidade de se tocar no material, utilizar instrumentos musicais, sentar, serrar, plantar), de um contato com o simples, o não artístico, o curioso – rompendo um pouco a aura de dificuldade e inacessibilidade cultural que a arte contemporânea sabe enunciar nas suas entrelinhas, produzindo assim novas formas de aproximar arte e educação, ou ainda, produzindo possibilidades diferenciadas para o ensino de arte.

Nessa quebra, a Escola apresentava uma possibilidade de uma outra relação possível do público com o restante da Bienal: como um paradigma de relação com as obras a ser experimentado no restante da mostra. Talvez um fator pedagógico importante esteja vinculado a um certo empoderamento: a ruptura do sentimento de estar culturalmente despossuído para “compreender” a arte contemporânea, um sentimento de opressão, de certa violência simbólica que assombra os espaços da arte. A Escola, naquilo que tinha de “não artístico”, era capaz de inaugurar uma atitude talvez mais favorável às propostas de grande parte da arte contemporânea (por exemplo, a colocada em cena do corpo, a tematização de processos científicos, do cotidiano, do banal, a relação arte-vida), do que os espaços artísticos tradicionais – que abrigam a arte contemporânea não sem anacronismos. Além disso, essa atitude “mais favorável” apresentava grande potencialidade pedagógica da aproximação de estudantes com processos da arte contemporânea, antes possivelmente vistos por grande parte dos estudantes como herméticos, distantes, ou incompreensíveis. A Escola de Invenções, segundo sua configuração na mostra, não deveria entrar em visitas agendadas. Entretanto, na prática, a Escola recebeu quase todas as turmas que os diferentes mediadores acolhiam no Memorial. Por vezes, e não raramente, era possível encontrar três turmas simultaneamente no espaço

da Escola. As manhãs foram marcadas por um afluxo constante de turmas de escolas, o que multiplicava e desafiava o trabalho de mediação. Essa presença constante de estudantes e turmas de escolas – presença contínua e frequente, no caso relatado da turma de arte do colégio Unificado – caracterizou a Escola de Invenções como uma espécie de laboratório da relação entre alunos e a arte contemporânea, de modo que pode ser encarada como um paradigma para essa aproximação. A própria Escola, talvez seja possível dizer, teve uma função mediadora na relação dos estudantes com o restante da mostra. Independente do que se tenha pretendido fazer dela, a Escola foi fundamentalmente um espaço de mediação: um laboratório permanente de mediação. A todo instante, era necessário mobilizar recursos para “abrir” a Escola aos visitantes, para que esse espaço tão diverso e curioso para eles, pudesse tornar-se um lugar, pudesse adquirir sentido, potencialidades de apropriação de uso, de aproximação. A mediação impedia que o espaço permanecesse mudo – “tudo o que temos aqui são registros de processos e invenções que ocorreram aqui na Escola”, ouvia-se também. Esses registros, cada um deles, despertava diferentes olhares das turmas, cada um inspirava perguntas, gestos, tentativas de compreensão, de manipulação, etc. Mobilizávamos o material para falar sobre a Escola, sobre como funcionava, sobre como acreditávamos ou queríamos vê-la funcionando. Contávamos os processos que originavam o que estava disposto (e não exposto) no espaço, mediávamos a ideia de uma utopia, de uma outra escola possível. No interior da mediação surgiu também a necessidade de imaginar escolas outras. Na mediação, no espaço-tempo que ela instaura, algumas dessas utopias vigoraram.

Exposição “Do Desenho ao Designare”

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos

Grupo de Estudos Multi, Inter e Trans em Artes - MITA – CNpq -Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

TEXTO
12

Esta exposição busca demonstrar questões e desenhos que foram sendo constituídos na investigação em andamento no Doutorado em Educação Artística da Universidade do Porto – UPORTO. Por meio do uso de uma Investigação Educativa Baseada nas Artes Visuais (Viadel, 2005: 260) com uso de Narrativa (Bruner, 1991), Autoetnografia (Chang, 2008) e A/r/tografia (Irwin, 2004), repenso o desenho e o ensino do desenho entre pontes epistemológicas e experienciais na formação artística de professores de Artes Visuais no Brasil e em Portugal, da década de 1990 aos dias atuais. Os desenhos partem de um regesto (Agamben, 2007) das imagens mentais e traduzem momentos e entendimentos que construí no diálogo com estudos de literatura especializada no desenho e no ensino do desenho (Bismark, 2005), refletindo e analisando as plataformas e territórios do desenho como processo de interpretação das lentes acerca de uma realidade, de re-apresentação em uma prática artístico/educativa. Os desenhos expostos são, por isso, narrativas visuais, partes de pontes que tenho necessidade de relacionar na elaboração dos contextos de um Designare (Baldinucci, 1681) além do desenho, os quais discuto e confronto com as narrativas escritas da tese.

- Agamben, G. (2007). O autor como gesto. Profanações. São Paulo: Boitempo. (55-63).
- Baldinucci, F. (1681). Vocabulario Toscano dell'Arte del Disegno. Accademici dela Crusca. Florença, Itália.
- Bismark, M. (2005). Disegnare è insegnare. PSIAx: estudos e reflexões sobre desenho e imagem. Edição conjunta da Universidade do Minho e da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. Nº 4. Junho. 3-6.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, Chicago, v.18 (1), 1-21.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as Method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Irwin, R L. (2004). *A/r/tography: a metonymic métissage*. (2004). In Irwin, R. L. ; Cosson, A. de. (eds.). *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press. (27-38).
- Viadel, R.M. (2005). 'La Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales' o 'Arte Investigación Educativa'. In Viadel, R. M. (ed.). *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje de las artes y culturas visuales*. Granada: Editorial Universidad de Granada. 223-274.

El silencio de almas confundidas

Guillermo Calviño Santos
guillermocalvino@gmail.com

TEXTO
13

Abstract

Esta comunicación pretende ser una narración de las fuentes inspiradoras de un taller extracurricular para jóvenes adolescentes en el que se propone utilizar la fotografía como herramienta de exploración personal. Se trata de investigar algunas de las posibilidades de la fotografía en relación con conceptos como identidad y adolescencia. La fotografía es un medio con el que los jóvenes de nuestro entorno cultural están familiarizados, está a su alcance y permite exteriorizar sentimientos que pueden ser complejos de verbalizar. Este tipo de proyectos no requiere de conocimientos técnicos previos y el planteamiento se aleja de los contenidos tecnológicos que habitualmente dan sentido a otro tipo de talleres fotográficos.

El punto de partida es la obra y vida de Diane Arbus, neoyorquina conocida como la fotógrafa de aquellos que viven en el extrarradio de la sociedad, de aquellos que se sienten diferentes, de aquellos que la sociedad bienpensante necesita etiquetar y controlar para minimizar el efecto amenazador de su presencia. Se trata de un taller experimental que afronta conceptos sensibles y complejos y que en cierta medida se ha probado con jóvenes adolescentes a los que se ha identificado oficialmente altas capacidades intelectuales. Esta especial condición marca en muchos casos la relación que estos chicos y chicas tienen con sus compañeros de aula. La reflexión sobre la diferencia y la gestión de las emociones que ella implica se hace más necesaria si cabe, ya que a los cambios físicos, psíquicos y sociales que experimentan todos los adolescentes se añaden en su caso las dificultades de ser identificados por el grupo como individuos con intereses especiales, aumentado el riesgo de conductas de aislamiento o marginación. La experiencia acumulada con estos adolescentes ha servido para redefinir la propuesta y al mismo tiempo ha dado algunos frutos resaltables.

Palabras clave: fotografía, identidad, adolescencia, altas capacidades.

“Hay que fijarse mucho para ver lo que ocurre delante de uno.
Cuesta trabajo, supone un abnegado esfuerzo, ver lo que uno está mirando.”

Don DeLillo
Punto Omega

Contexto

Cada quince días niños y niñas que pertenecen a la Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC) se reúnen en la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela para tomar parte en las actividades preparadas por la Unidad de Atención Educativa en Altas Capacidades de la USC. En el año 2012 la directora de la Unidad y organizadora del programa, Carmen Pomar, me invitó a participar con un taller extracurricular basado en la fotografía y orientado a chicos y chicas adolescentes. Aunque yo tenía experiencia como profesor de fotografía durante siete años, nunca había impartido un taller a jóvenes identificados con capacidades intelectuales superiores, lo cual sin duda era todo un reto personal. El grupo estaba formado por catorce chicos y seis chicas con edades comprendidas entre los quince y los diecisiete años que cursaban Bachillerato, con excepción de tres de ellos que, como consecuencia de una aceleración curricular, ya habían iniciado los estudios universitarios.

Planteamiento

La fotografía es un medio con el que los jóvenes de nuestro entorno cultural están familiarizados, está a su alcance y permite exteriorizar sentimientos que pueden ser complejos de verbalizar. Este proyecto no requiere de conocimientos técnicos previos y el planteamiento se aleja de los contenidos tecnológicos que habitualmente dan sentido a otro tipo de talleres porque el objetivo no es que los chicos se conviertan en fotógrafos profesionales sino que la fotografía en particular y cualquier otro medio visual en general, pueda ser útil como instrumento de

expresión y conocimiento personal. El punto de partida es la obra y vida de Diane Arbus, neoyorquina etiquetada como la fotógrafa de los freaks porque su obra se centra en individuos que viven en el extrarradio de la comunidad, aquellos que se sienten diferentes y a quienes la sociedad bienpensante necesita encasillar, recluir y controlar para minimizar el desafío que supone su simple existencia. Es particularmente perturbador el modo ambiguo con el que se retrata esa diferencia, de tal manera que nunca es posible asegurar si la marginación aparente es real o no, consciente o inconsciente o si la genera la pose del sujeto, el enfoque de la fotografía o la mirada del espectador. Para articular el taller se tomaron una variedad de fuentes, algunas planificadas y otras improvisadas a medida que avanzaban las sesiones e incluían, entre otras, referencias cinematográficas, musicales o literarias, a parte de múltiples ejemplos de la historia de la fotografía.

Freaks

El término *freak* se popularizó gracias a la película homónima dirigida por Tod Browning en 1932 y que en España se llamó “La parada de los monstruos”. Esta película presenta a un grupo de personajes circenses que convierten sus deformidades físicas y psíquicas (que no son interpretadas, sino reales) en el reclamo de un espectáculo que hay que entender en el contexto de los *sideshow*s, muy populares en Estados Unidos de la época. Las funciones que tenían lugar en barracas alrededor de la carpa principal presentaba a estos seres, tan especiales por su singularidad excéntrica, más allá de los límites de la normalidad aceptable socialmente, un territorio de lo desconocido, lo diferente, lo enigmático, lo morboso, es decir una exhibición que roza lo desagradable, cruel y enfermizo pero que a la vez ejerce una poderosa atracción. Pero la película de Browning no es un divertimento cómico, es un auténtico drama en el que los seres dismórficos son los héroes y los galanes prototípicos, representados por el forzudo y la bella trapezista, son los villanos. El amor imposible del enano Hans con la equilibrista Cleopatra, la inicial aceptación de ésta por el grupo, el descubrimiento

de la traición y la venganza final, son todo un alegato en favor de la diferencia en todas las dimensiones imaginables.

The Ballad of a Thin Man

You hand in your ticket
 And you go watch the geek
 Who immediately walks up to you
 When he hears you speak
 And says, “How does it feel
 To be such a freak?”
 And you say, “Impossible”
 As he hands you a bone
 Because something is happening here
 But you don’t know what it is
 Do you, Mister Jones?

En la tercera estrofa de la canción *The Ballad of a Thin Man* (1965) Bob Dylan nos presenta una situación en la que Mr. Jones, un arquetipo de hombre asentado en la sociedad bienpensante, se acerca a un espectáculo. Mr. Jones está acostumbrado a hacer preguntas desde un plano superior, sin plantearse siquiera su derecho a hacerlo. Pero cuando tiene lugar el giro inesperado en el que el *freak* es el que pregunta (“How does it feel to be such a freak?”), se produce un interesante intercambio de papeles. Ahora el espectador pasa a ser el centro de la función, los focos le individualizan, deja de estar protegido por la masa y toda su vulnerabilidad queda a descubierto. El desconcierto es absoluto (“And something is happening here/But you don’t know what it is/Do you, Mister Jones?”). Como en los espectáculos de mirones, los *peep shows*, donde la puesta en escena hace posible que el cliente pueda ver sin ser visto.

Es la manera de objetualizar el sexo para poder mercantilizarlo, es decir, poder consumirlo por un precio. Pero si se rompe esta barrera, si de pronto se da una situación en la que el espectador se ve reflejado en un espejo, esta visión puede hacerse insoportable. Algunas obras de arte tienen un efecto similar. Nos devuelven una imagen de nosotros mismos que ni siquiera habíamos imaginado posible. Y esto es desconcertante.

The flaw

Pues bien, la obra de Diane Arbus consiguió abrir un nuevo camino en la fotografía documental derribando los muros que tradicionalmente separaban los territorios del fotógrafo, del sujeto de la imagen y del espectador. Arbus se sentía atraída por aquellas personas que tenían algún tipo de marca (flaw) que las hacía especiales, diferentes, independientemente de que esta cicatriz fuera visible o invisible, exterior o interior, consciente o inconsciente. Fotografió durante los años 60 y hasta su muerte en 1970 a todo tipo de personas, enanos, travestidos, gigantes, familias disfuncionales, pero también a participantes en fiestas elegantes o a gente anónima desfilando el 14 de julio. Una lectura precipitada de la obra de Diane Arbus puede hacer pensar que solamente los marginales tienen esa tara pero una vez superado el impacto inicial se puede comprobar que la auténtica contribución de esta fotógrafa consiste en que aborda su proyecto con el espíritu de una entomóloga, no haciendo distinción por clase social. Los sujetos que ella escoge son aquellas piezas que no acaban de encajar en el puzle, aquellos que se ven frecuentemente arrastrados a una corriente incontrolable e incomprensible. El modo en que Diane Arbus construye sus imágenes impide cualquier consumo hedonista o voyeurista. El formato habitualmente cuadrado, las poses hieráticas, estáticas, alejadas de esteticismos estereotipados y sobre todo la mirada del sujeto dirigida al objetivo consigue un efecto perturbador. El lector de estas imágenes se siente incómodo ante esa mirada que atraviesa el tiempo para preguntarnos como a Mr. Jones, ¿cómo te sientes al ser tú el freak? La mera posibilidad de que nosotros también podamos tener una tara nos sitúa al borde de un

precipicio. Ese es el poder que ejercen los retratos de Diane Arbus.

A Husband and Wife in the Woods at a Nudist Camp, N.J., 1963

En el taller hablamos de la obra “A Husband and Wife in the Woods at a Nudist Camp, N.J., 1963”. El título con el que se archiva la fotografía sigue un esquema repetido en toda la obra de Arbus, favoreciendo una interpretación genérica más que individual: son un hombre y una mujer que podrían ser cualquier hombre y cualquier mujer. También se hace referencia al bosque para que se entienda que tiene una importancia clave en lectura de la imagen y al campo nudista porque alude a un espacio con una lógica normativa específica e inusual. Por último New Jersey en 1963, sitúa la escena en el entorno cultural de la costa Este norteamericana en una época de auge del movimiento hippie, con toda su experimentación contracultural y revolucionaria.

El cuerpo desnudo es un tema que Arbus aborda repetidamente a lo largo de su carrera fotografiando a strippers (mujeres y travestidos) y a familias en campings naturistas. Ambos mundos son bien diferentes pero les une el fuerte componente ritual que regula la vida de estas personas. Hay en estas imágenes una doble desnudez. El primer golpe de vista se dirige a la piel desnuda, descarnada y exenta de cualquier esteticismo, pero pronto la mirada empieza a deslizarse hacia otro tipo de detalles que revelan la incómoda imperfección de este paraíso invertido. En ese momento el observador cae en las redes de Arbus alcanzando a percibir una desnudez de naturaleza más profunda e insondable. Ya no se está ante una fotografía de una pareja desnuda, sino ante la desnudez misma, fría, frágil y desamparada, que ejerce una fuerza vertiginosa hacia dentro del cuadro. En un efecto boomerang, devuelve al voyeur la mirada escrutadora, haciéndole sentir su propia desnudez. Vulgar e imperfecta. Pero hay en la construcción de las imágenes y del propio discurso una influencia cultural judeo-cristiana (la familia paterna, los Nemerov, era judía ortodoxa de origen polaco). Arbus (Arbus et al., 1984) recurre al Génesis, historia del origen del mundo, la humanidad y el pueblo

judío, para vincularlo al punto de partida de la diferencia, the flaw, del error, la mácula del pecado original con el que todos estamos señalados. En este contexto la fotografía, con su desconcertante capacidad para registrar el detalle, sirve para detectar y reproducir la diferencia, el carácter único de la tara con la que cada individuo ha sido creado. Estamos ante Adán y Eva quienes, perdida la inocencia, acaban de ser perdonados. “Parece como si tiempo atrás en el Jardín del Edén, Adán y Eva hubieran suplicado al Señor para que les perdonase y Él, en su ilimitada exasperación hubiera dicho «Está bien. Quedaos. Quedaos en el Jardín. Civilizaos. Procread. Fastidiarla» Y lo hicieron”. Todos los indicios testifican lo alejados que ya están estos cuerpos del paraíso. La estrategia es, por lo tanto, preconcebida. Como dice Carol Armstrong (1993), Arbus hace posar a la pareja frente a los árboles, en referencia al árbol de la ciencia del bien y del mal. La colocación, uno al lado de otro, favorece la comparación de los cuerpos, el Hombre y la Mujer, cogidos de la mano y mirando hacia la cámara facilita la percepción de las diferencias, no sólo de género, también de rol o de historia personal (en el sentido identitario que Gilles Deleuze da al término). Y el propio encuadre, que en apariencia podría parecer casual o descuidado, en realidad refleja una intencionalidad muy calculada. La pareja está sutilmente desplazada para compartir el espacio central con el árbol que queda a la derecha y que repite la forma de la zona púbica de la mujer y las manos unidas y que incluso podría remitir a la V de Venus.

Según Goldman (1974), Arbus muestra las cualidades del sujeto mediante pistas de un guión preconcebido, que tiene lugar fuera del plano fotográfico, y cuyo potencial narrativo desborda la imagen. “Arbus capturó los miedos, los tabúes y la fragmentación de la vida del siglo XX”. La fotografía de Arbus nos invita a un viaje compartido con el sujeto y con ella misma en un barco con una grieta en el casco que amenaza con abrirse hacia el fondo del mar.

The bell jar

“Pensé que la cosa mas hermosa del mundo debía de ser la sombra, el millón de formas

animadas y callejones sin salida de la sombra. Había sombra en los cajones de los escritorios y en los armarios y en las maletas, y sombras bajo las casas y los arboles y las piedras, y sombra tras los ojos y las sonrisas de la gente, y sombra, kilómetros y kilómetros de sombra, en el lado de la tierra en que era de noche”

Sylvia Plath

La campana de cristal

Esther, la protagonista de la novela autobiográfica *The Bell Jar* (Plath, 1971), es una joven que vive una turbulenta lucha interior. La sombra (shadow) juega un papel comparable a la tara (flaw) de la que habla Diane Arbus. Esther no sabe quién es y, en una de las muchas manifestaciones de baja autoestima y de rechazo de la propia imagen que se relatan en la novela, su duda existencial se refleja en el espejo de una manera muy elocuente cuando se recupera de un intento de suicidio: “It wasn’t a mirror at all, but a picture”. La experiencia de re-conocerse en un duplicado siniestro es insoportable, como el vértigo que se siente ante una sima estrecha pero profunda en una roca. Al romper el espejo contra el suelo, Esther, contrariamente a lo que desearía, hace añicos la imagen idealizada, ocupando su lugar la imagen turbadora de sí misma. Este deseo de ocultación que responde a un intento frustrado de negarse a sí misma encaja muy bien con las dificultades que atraviesan muchos adolescentes en su transición hacia la vida adulta.

El taller

Toda la estructura conceptual del taller tiene el sentido de analizar la diferencia. La adolescencia puede tomarse como un proceso de individuación (en el sentido que Jung da al término) que comporta una transformación física, psíquica y social que presenta frecuentemente dificultades. No todos los jóvenes realizan el proceso de forma fluida y en el caso de los jóvenes con altas capacidades los obstáculos pueden llegar a ser aún más difíciles de sobrellevar. El modo en

que se manifiesta su diferencia en el entorno educativo formal, en la familia y en otros ámbitos puede generar reacciones conflictivas. Cuando se habla del sentimiento de diferencia ellos saben muy bien de qué se trata. Lo saben profundamente.

La falta de atención a estas cuestiones puede inducir a error y con el tiempo yo acabé por comprobarlo. Efectivamente, cometí un grave error. No porque algo le afecte profundamente un adolescente está dispuesto a compartirlo con un desconocido. La propuesta era novedosa y los jóvenes parecían mostrar cierto interés por los contenidos audiovisuales pero cuando les proponía que hicieran ellos mismos fotografías y que con ellas expresaran su mundo interior no lograba ninguna respuesta por su parte. Seguí diferentes estrategias para lograr un compromiso pero siempre acabaron en saco roto. Esta actitud se repitió durante varias sesiones a la vez que mi preocupación aumentaba.

Bartleby

La situación me recordó la historia Bartleby, el escribiente de Herman Melville. El personaje de este hito de la literatura norteamericana era inicialmente un trabajador ejemplar y disciplinado hasta que un día decide no hacer una tarea, reponiendo simple y contundentemente con un lacónico “preferiría no hacerlo” (I would prefer not to). El motivo de esta renuncia a cualquier tipo de acción nunca llega a quedar claro en la narración y ha suscitado todo tipo de interpretaciones de entre las cuales me quedo con la de Newton Arvin (en Spector, 1961): “Si el pobre Bartleby es un lunático, no es porque el resto de los hombres estén de alguna manera sanos, sino porque él ha aceptado su desolación como una circunstancia ineludible y olvidado la necesidad de dependencia”.

María, una de las chicas más jóvenes, permanecía siempre observadora y en silencio y se negaba rotundamente a aparecer en cualquier fotografía. Su negativa era innegociable hasta el punto que un día, tras proponer un pequeño encargo fotográfico, me dijo: “Ninguno otro te lo va decir, pero has de saber que no vamos a hacerlo”. Así es como me vi frente a una ventana

con vistas a un muro de ladrillos.

El profesor yo-yo

Mi reacción fue tan previsible como desafortunada. ¿Si la propuesta era tan buena, cómo podían estos chicos despreciarla de tal manera? ¿Si yo me esforzaba por buscar contenidos atractivos y que invitaban a la reflexión sobre problemas que les afectaban, por qué obtenía esta falta de respuesta? Sólo podía ser por culpa de su indolencia .

Todos estos son síntomas de un profesor yo-yo. Yo lo hago todo bien, son los demás los que no están a la altura.

“Ars Combinatoria” de Chema Madoz

En el transcurso del taller ideé una visita a la exposición ‘Ars Combinatoria’ de Chema Madoz en el Auditorio de Galicia en Santiago de Compostela como medida para romper esta dinámica negativa. Salir del entorno del aula parecía una buena estrategia para generar un cambio y favorecer una actitud más receptiva. Por otra parte, las imágenes de Madoz en las que se construyen mensajes a partir del juego de relaciones inesperadas que surgen entre objetos cambiados de escenario o de posición o ligeramente transformados son una invitación a dejar volar la imaginación. Este juego poético que bebe de las fuentes del surrealismo y dadaísmo —notable es el parentesco con el objet trouvé, ready-made o assemblage— se presenta con una limpieza y economía visual encomiable y de fácil acceso. Cada imagen es un reto que exige una decodificación del mensaje y esto es algo que los alumnos agradecen.

La amplia sala repleta con las setenta imágenes de gran formato estaba prácticamente vacía y proporcionaba una escenario tranquilo y sosegado para disfrutar y divertirse. En un momento dado, María se me acercó para decirme que mi problema es que no los conocía. En un minuto se encargó de dejármelo bien claro. La mayor parte de estos chicos sufrían acoso escolar en

todas sus variantes. Eran víctimas de maltrato psicológico, físico y verbal. Esta revelación destrozó mi visión egocéntrica. María tenía toda la razón. Yo no conocía a estos chicos en absoluto. Nada sabía de su dolor y del sufrimiento que escondían bajo una apariencia de desidia. Al igual que Bartleby, habían aceptado su desolación como una circunstancia ineludible. En realidad las actividades de los sábados les proporcionaban algo mucho más importante que nuevos conocimientos o experiencias. Les aportaba un entorno pacífico en el que no tenían que dejar de ser ellos mismos porque nadie juzgaba su diferencia. Todos compartían y aceptaban esa diferencia.

Este encuentro tuvo un segundo efecto inesperado. María, quien sufría aversión a aparecer en las fotografías y que por lo tanto no iba a realizar autorretratos, me confesó que le gustaba escribir. Me pareció reconocer en su actitud una invitación a su mundo interior, un tímido paso que implícitamente suponía un cambio del rol que hasta ese momento ella me había asignado. Así que le propuse un reto: que hiciera autorretratos con palabras.

La máscara

Decía Oscar Wilde que el hombre es menos él mismo cuando habla por cuenta propia, pero que si le damos una máscara dirá la verdad. Tal vez esto es debido a que la máscara nos permite ser otros pero está muy lejos de proporcionarnos un disfraz bajo el que ocultarnos. La trampa está en que en el acto de elegir un alter ego manifestamos una voluntad (y tal vez un deseo) que revela aspectos desconocidos de nuestra identidad. Todo retrato fotográfico es un doble transformado que actúa como máscara y eso es algo que sabía muy bien Diane Arbus. Sus fotografías se plantean como un encuentro en el que logra una identificación profunda con el sujeto. Es el instante en que entra en conexión con una parte oculta de la personalidad, esa que se esconde detrás de la máscara, en términos de la propia autora, ese momento en el que se hace evidente la diferencia entre la intención (señales que damos al mundo para ser considerados de cierta manera) y el efecto (lo que los demás realmente piensan de nosotros).

Lo que queda es el *flaw*, la materia esencial de su concepto artístico. Y lo que demuestran sus fotografías es que esa es la naturaleza común que compartimos fotógrafo, sujeto y espectador, la señal del pecado original.

Soliloquium

(Coloquio del alma consigo misma)

Cuando María decidió abrir su corazón lo hizo valientemente. Sus cortas narraciones acompañadas de fotografías con juegos de sombras y reflejos, eran puro grito. Las imágenes aparentemente neutras resultaban perturbadoras. El modo en que su imagen se representaba en los reflejos, las sombras o en los ojos de otros, eran el rastro de alguien que por una parte trata de no ser identificado pero que por otra está manifestando una presencia. Estoy aquí y si quieres re-conocerme, tendrás que acercarte con cuidado, sin asustarme:

“Tal vez, si te protegieras, si corrieras un velo entre tú y los demás, dejarían de importarte sus opiniones y sus risitas. Dejarías de sufrir. Tú sola, y serías libre...”

“Te acercas a ellos, curiosa, y ves tu propia imagen: gorda, desaliñada, fea... lo que siempre has sido y serás a los ojos de los otros”.

“Porque siempre estás ahí para ellos. Siempre estás ahí para lo que necesitan. Siempre, servil y sonriente, proporcionándoles todo tu cariño. Pero ellos nunca lo están para ti”.

“El mundo es un lugar (...) donde únicamente imperan el odio, la rabia y el egoísmo; donde todo es gris, triste y vacío, un nido de ratas, una prisión.”

“¿Por qué te obligas a permanecer en esa oscuridad, sin posibilidad de llegar a ver algo de ese mundo tan fantástico al que quieres pertenecer? Porque tienes miedo”.

El silencio de las almas confundidas

“This is the silence of astounded souls.”

Sylvia Plath

Crossing the water

En sus autorretratos escritos María busca las palabras que mejor expresen su dolor pero al hacerlo de un modo tan descarnado también pone palabras al dolor de otras personas que sufren o han sufrido tanto como ella.

Aquel profesor yo—yo que les acusaba de indolentes no podía estar más equivocado. ¿Realmente eran incapaces de conmoverse o sentirse afectados por algo? ¿Realmente eran insensibles al dolor? Parfraseando a Don DeLillo, cuesta trabajo, supone un abnegado esfuerzo, ver lo que uno está mirando. Yo lo tenía delante y no lo veía. Aquellos chicos, a diferencia de Bartleby, de quien no sabemos la causa de su actitud, mantenían un silencio que era un silencio de almas confundidas.

Post scriptum

En una última entrega, María incluyó una fotografía en la que por primera vez salía ella. De espaldas, subiendo una escalera de cemento. Sola. Más visible que nunca antes aunque, tal vez, también más oculta.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbus, D., Southall, T. W., Arbus, D., & Israel, M. (1984). *Diane Arbus magazine work*. Millerton, N.Y.: Aperture.
- Arbus, D. (2003). *Diane Arbus: revelations*. New York: Random House.
- Armstrong, C. (1993). "Biology, Destiny, Photography: Difference According to Diane Arbus". En: *October*, vol. 66 [S.I.] The MIT Press. p.28-54
- Auditorio de Galicia: Programación (n.d.). Auditorio de Galicia: Programación. Consultado el 08 Apr. 2014 <http://www.auditoriodegalicia.org/programacion/programad.php?id_e=14327&clase=12&txt_original=aud_axenda&lg=gal>.
- Browning, T. (Director y productor). (1932). *Freaks* [Película de ficción]. Estados Unidos de América: Metro-Goldwyn-Mayer.
- DeLillo, D. (2010). *Punto omega*. Barcelona: Seix Barral.
- Dylan, B. (1965). *The Ballad of a Thin Man. On Highway 61 Revisited* [Disco vinilo]. New York: Columbia Records.
- Goldman, J. (1974). "Diane Arbus: The Gap between Intention and Effect". En: *Art Journal*, vol. 34, num. 1: p.30-35
- Melville, H. (2011). *Bartleby, the scrivener a story of Wall Street*. S.I.: Floating Press. (Obra original publicada en 1853).
- Plath, S. (1971). *Crossing the water*. London: Faber and Faber Ltd.
- Plath, S. (1971). *The bell jar*. New York: Harper & Row.
- Spector, R. D. (1961, septiembre). Melville's "Bartleby" and the Absurd. En: *Nineteenth-Century Fiction*. Vol. 16, Nº 2. 175-77.

A Educação Artística na era das Indústrias Culturais: a retórica da ‘criatividade’ e a condição do artista-investigador-professor no século XXI

Helena Cabeleira, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, hcabeleira@campus.ul.pt

Resumo

Este artigo visa identificar e discutir um conjunto de discursos, práticas e representações que circulam, actualmente, entre diversas ‘comunidades’ educativas e artísticas, por intermédio de ‘plataformas’ digitais. Serão analisados criticamente vários tipos de documentação empírica e recursos teórico-metodológicos que têm vindo a ser colocados à disposição de artistas, professores e investigadores, por parte das principais ‘networks’ e ‘policy makers’ responsáveis, nos últimos dez anos, pela produção e difusão sistemática (a uma escala global) de estudos, relatórios e políticas centrados no problema da Educação e do Ensino Artístico perante a emergência das chamadas Indústrias Culturais e Criativas. Refira-se, a título de exemplo, organizações e ‘networks’ como: Comissão Europeia/ UNESCO/ Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA), Eurydice Network, The European League of Institutes of the Arts (ELIA), European Art Research Network (EARN), Step-change for Higher Arts Research and Education (SHARE), European Forum for Research Degrees in Art and Design (EUFRAD), International Network for Research in Arts Education (INRAE), Changing Identities and Contexts in the Arts: artistic research as the New European Paradigm for the Arts (CICA), Biennial Foundation/ Artacademia.net, The European Biennial of Contemporary Art/ Manifesta Art Mediation/ Platform for (un)solicited research and advice, LabforCulture: The newtworking platform for information on European arts and culture (entre muitas outras). Pretende-se, por esta via, perceber quais os temas, os debates e as ansiedades que têm vindo a perpassar as diversas ‘comunidades’ envolvidas no campo artístico e educativo (nacional e internacional), e quais têm sido as suas posições (e reconfigurações de posição) quanto ao lugar da arte na escola pública e quanto ao estatuto do artista-investigador-professor no século XXI. Especial atenção será dada a ‘comunidades’, ‘networks’ e ‘plataformas’ que nos últimos dez anos se têm empenhado na criação e difusão de projectos e modelos de ensino fundamentados em ‘pedagogias alternativas’ e em contextos educativos ‘informais’, sublinhando a crescente preponderância de debates que gravitam em torno das ‘políticas culturais’ e das mutações

paradigmáticas que se têm vindo a operar nas relações entre o mundo da arte e o mundo da educação – mutação designada (desde 2005-07, por historiadores, críticos de arte, artistas e professores) pela expressão: ‘educational turn’. O conceito de ‘criatividade’ – e, a ele associado, toda uma retórica sustentada em palavras como ‘inovação’, ‘competências’, ‘empreendedorismo’ e ‘excelência’ –, tornou-se central para a compreensão de um conjunto de forças e de relações – artísticas, sociais, políticas e económicas – que hoje moldam a condição do artista, do investigador, do professor e do estudante de arte.

Palavras-chave: Arte, Educação, Comunidade, Cultura, Criatividade

Temas, problemas, fontes e métodos para uma agenda de investigação

“The old institutions are crumbling – from central banks to political parties, from museums to newspapers, from broadcast television to schools. Caught between the continual rollout of crises and the encroachment of networks on their borders, they struggle to cope. Most are trying to brand their way out of their dead ends. Some will doubtless survive, but the majority will become unrecognisable in the process.” (Edu-factory Collective, 2010: 4)

O presente artigo enquadra-se num programa de investigação (recentemente iniciado), no âmbito da história da educação, ensino artístico e pedagogias do ensino superior, em Portugal (séculos XIX e XX). Tratando-se de uma primeira aproximação a um conjunto de materiais teóricos e empíricos cuja inventariação e análise sistemática se encontra ainda em esboço, o artigo (e respectiva apresentação no Encontro anual da APECV), procura mapear e discutir, em linhas gerais, as condições de emergência e naturalização de termos como ‘educação’ e ‘pedagogia’ no discurso de artistas contemporâneos e teóricos da arte e da cultura, para descreverem elementos da sua prática em espaços ‘informais’ ou ‘alternativos’ para a investigação-criação-exposição e ensino-aprendizagem da arte: museus, bienais de

arte internacional, o mundo digital.

Pretende-se aqui identificar (embora de modo ainda exploratório) alguns temas e problemas que possam contribuir para uma análise histórica e crítica das principais teorias, metodologias e projectos de investigação e ensino que, nos últimos dez anos, têm vindo a emergir ‘dentro’ e ‘à margem’ das tradicionais Academias de arte (e da escola pública), e cuja disseminação se tem vindo a alastrar a uma escala global (digital). Para o efeito, serão identificadas e analisadas fontes documentais (estudos, relatórios, pareceres, estatísticas, legislação, e publicações científicas) produzidas e publicadas por diversos actores, instituições e comunidades directamente envolvidas ou interessadas nas práticas e nas políticas da criação-investigação-ensino artístico.

O processo de identificação e análise do conjunto de fontes documentais será norteado pelas questões: Como se posicionam os diversos actores, instituições e comunidades (que discursos, práticas e representações circulam entre si) a respeito da (in)dispensabilidade do ensino e/ou educação artística no contexto da escola pública? De que modo se articulam ideias e convicções sobre o lugar das artes no sistema de ensino oficial, com a ‘retórica da criatividade’ e as mutações históricas do estatuto do artista-investigador-professor no quadro de emergência e propagação das chamadas indústrias culturais e/ou economias criativas?

O mundo da arte contemporânea e a viragem educacional: questões de partida e (im)posições estratégicas para um manual de sobrevivência do ensino artístico

Durante a última década, uma “viragem discursiva” tem vindo a operar-se no mundo da arte contemporânea: “artists, curators and cultural theorists have turned their attention to the potential and possibilities of education as a medium and practice of art making. Committed to developing alternative models of learning and spaces of pedagogy, artists and curators have initiated pedagogical projects and staged educational events as artworks of varying size, influence, visibility, discernibility and degree of actualization” (Irwin and O’Donoghue, 2012:

222, *itálicos meus*).

Os anos 2000 viram um aumento, sem precedentes, de “projectos pedagógicos” desenvolvidos por curadores e artistas. Depois de 2006, este “conspícuo” interesse em examinar “a relação entre arte e pedagogia” acelerou de forma notável. Desde então, artistas e curadores envolvem-se, cada vez mais, em projectos que se apropriam do “tropos da educação” como “método” e “forma”: palestras, seminários, bibliotecas, publicações, oficinas, escolas. Paralelamente, as actividades dos serviços educativos de museus, galerias de arte e teatros deixaram de se restringir a palestras e “workshops” destinados a “promover a compreensão do espectador, de uma determinada exposição ou colecção”, para incluírem agora “research networks” com universidades, simpósios reflectindo sobre a sua prática, e conferências interdisciplinares cujo alcance se estende muito para além do reforço do programa de exposições e/ou espectáculos. Em museus e escolas de arte por toda a Europa e Estados Unidos, realizam-se conferências para “re-examinar a política e as potencialidades da arte-educação”, enquanto numerosas revistas de arte publicam edições especiais examinando “a intersecção entre arte, educação e performance” (Bishop, 2012: 241-42).

Esta recente ênfase teórica e filosófica na “pedagogia” – e na estetização da pedagogia – tornou-se amplamente conhecida pela expressão: “educational turn” (O’Neill & Wilson, 2010; Jaschik & Sternfeld, 2012), designado uma reorientação paradigmática – senão mesmo, paradoxal – no seio da Academia e no “mundo da arte”, em geral, ao longo da primeira década do século XXI: “Art school has suddenly become cool. (...) We see the discursive realm expanding while the sphere of museums and criticism is in crisis. With the growing awareness that artistic training is as much part of the problem as it is part of the solution” (Roelstraete, 2010).

Desde as teorias da “estética relacional” (Bourriaud, 2002) até à “crítica institucional” de artistas socialmente comprometidos (Fraser: 2005), passando pelas teses do “novo institucionalismo” (Doherty, 2006), pela “ascensão do capitalismo académico” (Bishop, 2012: 241) e pelas “ruínas” da universidade na era do “capitalismo cognitivo” (Readings, 1996;

Raunig, 2013), muito do recente debate em torno do futuro, sobrevivência, sustentabilidade e autonomia das instituições da arte contemporânea centra-se na discussão das potencialidades e limites (éticos, estéticos, políticos) das chamadas “self-organized pedagogies” ou “self-organizational education within a pedagogical aesthetics”, e da (im)posição “estratégica” da “investigação artística” no contexto geral de emergência e liberalização das “knowledge-based economies” numa “Europa Criativa” (Rogoff, 2008; Holert, 2009; Kalin, 2012).

Na tentativa de responder ao conjunto das mutações históricas e desafios críticos actualmente enfrentados pelos profissionais da arte-investigação-ensino a uma escala global – a re-estruturação dos sistemas de ensino artístico decorrente do Processo de Bolonha, e a crise de função e financiamento que vêm impactando as instituições culturais –, muitos praticantes e pensadores, experts e policy-makers, abordam “o tema da arte em tempos de crise” e reflectem sobre a “reivindicação de criatividade nas artes” (Corcoran & Delfos, 2010: 5), enquanto colocam as inevitáveis questões: “Are we giving our young artists the education they need today? Are they being prepared in the most effective and creative ways academically and practically? What are the essential philosophical issues of educating the artist for the twenty-first century?” “What shape and direction should our efforts take, as we seek to actively reshape inherited legacies of the museum and academy, and transform processes of knowledge production and transfer in the 21st century?”

Arte-Tecnologia-Pedagogia: identidades digitais e comunidades de parceiros para uma política das artes na cultura

Confrontados com mutações inéditas nas modalidades de relação pessoal e social (e correlativo impacto nos sistemas educacionais), artistas e estudiosos internacionais, departamentos de escolas de arte e universidades, organizações governamentais e não-governamentais têm vindo a produzir materiais teóricos e empíricos procurando documentar e intervir sobre as suas próprias dinâmicas de viragem e devir, práticas de criação, investigação e disseminação

de arte/ciência, metodologias de ensino-aprendizagem, e os novos modelos de colaboração e oportunidade “interdisciplinar” e “trans-disciplinar”, configurados nas “intersecções entre prática social e pedagogia” e as novas “tecnologias” digitais: bases de dados online (arquivos de texto e imagem digital), plataformas para a criação, investigação, publicação, divulgação de concursos, apoios, subsídios, ofertas de emprego, programas de mobilidade e intercâmbio cultural para agentes culturais “at the crossroads of art, technology, and pedagogy”.

A actual “percepção” da “necessidade” de criar “plataformas” para “artistas emergentes”, proporcionando-lhes não apenas “uma vitrine de exibição”, mas também “um local de encontro”, faz-se acompanhar pela “preocupação quanto às perspectivas dos artistas após a escola de arte, numa arena das artes cada vez mais internacional”, e por “um debate” que circula na “arena Europeia” quanto ao tipo de “competências profissionais” necessárias para que estes possam desempenhar, com “excelência” e “alta qualidade inovadora”, os seus “novos papéis nas indústrias criativas e em outros sectores da sociedade” (Corcoran & Delfos, 2010: 7-8).

Também no campo da educação artística constituíram-se, desde 2005-06, organizações, redes e alianças de alcance internacional: International Network for Research in Arts Education (INRAE) e World Alliance for Arts Education (WAAE) (Liebau, Wagner & Wyman, 2013). Em 2007, uma “recomendação” expressa da Conferência Nacional de Educação Artística (Porto), determinou a criação de “um sítio na Internet para a educação artística” e “uma base de dados” dos seus respectivos “Agentes”, de modo a “privilegiar a comunicação entre os vários membros do universo da Educação Artística, permitindo o acesso à informação, a troca de ideias, a discussão, a construção e desenvolvimento de redes e parcerias.”

Por sua vez, o Clube Unesco da Educação Artística (2008, Portugal), resultou “da constatação da existência de uma lacuna”, e “necessidade correspondente”, no “sistema educativo” português: “a ausência de uma efectiva Educação Artística para todos.” O Clube propôs-se realizar “dois trabalhos concretos”: “clarificar a diferença” – considerando “a percepção dessa diferença” como “fundamental para a definição das políticas educativas e culturais” – entre

“Educação Artística e Ensino Artístico”, sendo a primeira “uma componente fundamental e necessária da educação de todos”, e o segundo “um caminho vocacional, mesmo que não exclusivamente profissionalizante”. Dito de outro modo: “ao lado da Educação, o Mistério da Cultura não pode deixar de se interessar por uma área da qual provêm grande parte dos profissionais que criam cultura em Portugal, assim como a Economia não pode deixar de ver nela uma componente essencial da Inovação e Criatividade pela qual pugna, ou um Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais perceber a especificidade das suas vias profissionalizantes e até o seu potencial na reinserção social.” Resumindo: “a Educação Artística não é assunto para uma tutela governamental única, não pode nem deve ser assumida como uma responsabilidade exclusiva do Estado mas sim como uma prioridade de toda a Sociedade, educadores e cidadãos incluídos.”

Estudos e relatórios publicados desde 2009-10 têm vindo a “testemunhar”, por um lado, a crescente “importância das instituições de ensino artístico” como “incubadoras de novas práticas das indústrias artísticas e criativas” e, por outro, as ansiedades e resistências que resultam do embate entre “tradição” e “inovação”, entre o “mundo intra-mural” da “escola” ou do “atelier” e o “trabalho extra-mural, na sociedade”. Exige-se hoje ao “artista” que actue como “intermediário”, “empreendedor”, movendo-se nas “fronteiras entre diferentes disciplinas” e “mercados”. Uma parte do seu “trabalho” consiste, precisamente, em “inventar novas necessidades”, “em criar os seus próprios mercados” e “em tomar conta dos seus próprios negócios”. Tentando conjugar “oferta” e “procura”, “organizações de artistas” e “escolas de arte” fornecem “competências empresariais” em “gestão cultural”, “arte e economia”. Os objectivos mais gerais da aprendizagem tradicional que configuraram o “toolkit” do “artist-craftsman” desde o século XIX, ganham maior ênfase: o “desenvolvimento pessoal”, as “habilidades de comunicação” e “colaboração”, a “gestão de competências”, e o “compromisso com a sociedade” adquirem um papel cada vez mais relevante nos currículos. Porém, nem todas as escolas de arte abraçam, sem resistências, estes novos desenvolvimentos. Se bem que “o artista de hoje” já nada tenha a ver com o tipo “boémio” cultivado pela “literatura

mítica”, algumas escolas ainda encaram a “abertura das suas portas à sociedade” como “uma ameaça” à “assinatura do artista individual” (Tankovska et al., 2010: 5, 18-19; Antal et al, 2011: 148-49).

Em todo o caso, projectos de investigação e estudos recentes confirmam uma tendência – consensualmente partilhada pelo “expert think thank” –, quanto ao futuro desenvolvimento das escolas de arte no século XXI: estão a desenhar-se “novas direcções na pedagogia artística em resposta a um ambiente global e tecnológico em rápida mutação”. As novas tecnologias do “networking” social e os novos “modelos pedagógicos envolvendo comunidades, galerias e museus”, estão a criar um “novo tipo de instituições de arte” (Corcoran & Delfos, 2010: 8; Tankovska et al., 2010: 45). Por oposição à “tradicional educação artística” que fornecia ao artista “um casulo” ou um “ghetto dourado” no interior do qual a “ideia de isolamento” e “auto-centramento” definiam a condição do “talento”, a educação artística de hoje visa “treinar os artistas para a inovação”, fornecendo-lhes “novas competências” para “novos contextos”, e equipando-os para “trabalhar” num “negócio” e “outras instituições”: “pensamento crítico”, “criativo”, “interdisciplinaridade”, “abertura à sociedade”, “flexibilidade”, “capacidades comunicativas” e “ambiente colaborativo”. Ao aderirem ao paradigma rizomático, diagramático e esquizofrénico das “networks” e do “networking” digital, as instituições da arte estão a transformar-se em “escolas com as portas abertas” (Heinsius & Lehtikoinen, 2013: 22; Corcoran & Delfos, 2010: 5, 8).

Cumprindo esse desígnio, uma panóplia infindável de websites, knowledge-banks, platforms, forums e outras modalidades de “presença” e “identidade digital”, “conectividade social”, “territorialização” e “de-territorialização” à escala global (Stiegler, 2010: 11), inunda hoje a internet circunscrevendo diversas “comunidades de parceiros” (Tankovska et al., 2010: 5), por vezes ancoradas em organizações tradicionais (associações, sociedades, etc.). As “comunidades” da arte têm hoje ao seu dispor uma complexa rede de instituições e recursos – mais ou menos (in)formais, (não)governamentais, (in)dependentes uns dos outros – para a criação, investigação, publicação e ensino, na versão mais corporativista ou mais outsider.

Plataformas como The Artists Information Company e NAN – Networking artists’ networks, TransArtists, On The Move e Culture Action Europe fazem circular informações e serviços, incluindo links e conexões com as principais agências e organizações internacionais que hoje colocam à disposição dos artistas e do público em geral uma rede de “conhecimento”, “bases de dados”, “expertise” e “programas” (regionais, locais, internacionais) sobre “mobilidade cultural”, eventos de arte e educação artística: festivais, seminários, escolas de verão, residências, etc.

Uma lista com 79 organizações/networks filiadas ou financiadas pela Comissão Europeia, UNESCO e organizações afins (em áreas como: arquitetura, política e investigação cultural, artes digitais, cidades e regiões europeias, festivais, filme e media, interdisciplinaridade, bibliotecas, literatura, mobilidade, museus e património, música, artes performativas, formação e educação, artes visuais), pode ser encontrada em: European Cultural Networks. Destacam-se, entre elas, LabforCulture: The newtworking platform for information on European arts and culture, e European League of Institutes of the Arts (ELIA), “the primary international network organization of major arts education institutions & universities.”

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), e Step-change for Higher Arts Research and Education (SHARE), constituem dois dos mais importantes focos para o financiamento, coordenação e implementação de políticas e programas de educação e ensino artístico à escala europeia, reunindo escolas, centros de investigação, educadores, supervisores, pesquisadores e praticantes da arte. A SHARE assume particular dimensão e relevo enquanto “network of networks”, gerindo redes maiores (como a ELIA) e menores como: European Forum for Research Degrees in Art and Design (EUFRAD) e European Art Research Network (EARN), para citar apenas algumas das muitas redes actualmente activas no panorama Europeu da “investigação em artes.” Por sua vez, o Projecto CICA – Changing Identities and Contexts in the Arts: artistic research as the New European Paradigm for the Arts –, mantém “links” com a EARN, a ELIA e o JAR: Journal for Artistic Research.

A retórica da criatividade e o dilema do prisioneiro: todos por uma escola de artes para todos, menos alguns

Movendo-se entre os territórios formais (ou institucionais) da criação, investigação e ensino artístico, e as plataformas mais informais ou não-formais das novas tecnologias, metodologias e práticas ‘experimentais’ ou ‘alternativas’ de produção de conhecimento, estas redes para a criação, investigação, publicação e/ou exposição artística nascem, multiplicam-se e alimentam-se, em boa parte, no solo comum das políticas e indústrias da “cultura” que derivam (e são geradoras) da “retórica da criatividade” (Banaji et al, 2006; O’Connor, 2010; Mateus & Associados, 2013). Socorrendo-se de “velhos mitos da criação e dos criadores”, esta retórica recicla a figura dos “artistas-génios auto-criados”, e elege em seu lugar o “criativo” ou “culturepreneur” – essa espécie de “profissional híbrido” que explora as “economias intersectoriais” –, como ideal e representação, por excelência, do “cidadão” produtivo, auto-suficiente e adaptável a qualquer circunstância de crise, imprevisibilidade e mudança (Raunig et al, 2011; Davis & Ford, 2000).

No centro da retórica da criatividade, os artistas – que, segundo a reza a história na modernidade, devidamente comprovada à luz das suas próprias biografias, sempre fizeram questão de mostrar que nunca precisaram propriamente de escolas para sê-lo (Cabeleira, 2013: 76-160) –, vêm-se cada vez mais obrigados a procurar fora das instituições tradicionalmente incumbidas do seu ensino formal – designadamente, as Academias enquanto “campo discursivo das Belas Artes” –, as competências que lhes permitam estar à altura do “papel” que deles espera a “esfera pública”, ou melhor, a “economia do mundo corporativo”. Com efeito, esta “viragem” anda de mãos dadas com “uma função diferente para as artes”, uma “concepção diferente do papel do artista na sociedade” e “uma qualidade diferente de ensino e investigação” (Dillemuth, 2010: 1; Heinsius & Lehtikainen, 2013:22-27).

É neste cenário marcado por viragens, tensões, (con)tradições – e pela permanente confiança no “poder criativo das artes” e na “vanguarda” (Jung, 2010: 46) –, que emerge

essa espécie de criatura tricéfala que é o artista-investigador-professor no século XXI: um ser que se confronta com a necessidade de “negociar” os “impulsos contraditórios” que são “intrínsecos” ao seu “papel” enquanto “artista-educador”, trabalhando para assegurar “uma posição” dentro de “diferentes paisagens institucionais públicas para a elaboração de uma arte, pedagogia e investigação” que seja simultaneamente “transformadora” e “desafiante”. Este “papel” implica a “manutenção” e “extensão” de um “espaço” capaz de abranger uma ampla “gama de práticas que não foram ainda exaustivamente pré-determinadas ou cooptadas pelas modas correntes da arte, do intelecto e da política”, ao mesmo tempo que “negocia uma linguagem e contabilidade de resultados, outputs e métricas.” Em suma: “Artist-educators have proposed that the creation of a research milieu within higher artistic education can potentially enact a radical openness, within the day-to-day operation of the institution, to the not-yet-known, not-yet-understood, not-yet-realised and not-yet-imagined.” (Wilson & Van Ruiten, 2013: ii).

Enquanto o artista gere, negocia e faz render os seus dilemas, ambiguidades e contradições – interiores ou exteriormente impostas –, a Academia tenta “dar a volta” e, com ela, o “mundo da arte”, outrora tímido e exclusivamente reservado aos profissionais e especialistas do “campo”, abre agora as suas portas e bolsas, pronto a receber a sociedade multi-cultural e a incluir no seu seio todos os públicos (do mais velho ao mais novo, do mais rico aos mais pobres, do mais entendido aos mais ignorantes), comprometendo-se, inclusivamente, a prestar-lhes todo o tipo de serviços educativos – ou “mediação de arte” –, sur mesure e à la carte, e prometendo a todos, sem excepção nem distinção, uma visita guiada no jardim das delícias da “participação” (Bishop, 2012: 241). Atentos a estas novas modas e manobras dos agentes da arte e empreendedores da cultura, alguns policy-makers e líderes do governo começaram a legislar como quem sentencia de morte as disciplinas artísticas nos currículos formais da escola pública (Wimmer, 2013: 34). Sobre o valor da educação artística na era das indústrias culturais e emergentes economias criativas: eis o “dilema do prisioneiro” (Bakhshi, Hargreaves, & Mateos-Garcia, 2013: 72).

Notas

Uma recente exposição intitulada: “Manifestações Pedagógicas: a Arte pensa a Educação”, esteve patente na Galeria da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, (18-25 Março 2014): <http://www.fba.ul.pt/manifestacoes-pedagogicas-a-arte-pensa-a-educacao/>

Cf. Wainwright, C. (2008). Strategy Paper: The importance of Artistic Research and its contribution to the ‘new knowledge’ in a Creative Europe. Amsterdam: ELIA. Disponível em: http://www.elia-artschools.org/images/products/13/research_paper_08.pdf

Rethinking Arts Education for the 21st Century, July 16, 2005, Online: <http://www.tate.org.uk/context-comment/video/rethinking-arts-education-21st-century-part-1>

The Educational Turn and other Detours: Art, Curating and the Academy, February 22, 2013, Online: <http://artsmanagement.ie/2013/02/>

Art Junction: <http://artjunction.org/>; The Pedagogical Impulse <http://thepedagogicalimpulse.com/>

Entre 2001-05, “encontros de especialistas” tiveram lugar na Finlândia, Fiji, Brasil, Jordânia, África do Sul, Hong Kong, Lituânia e Coreia, com o intuito de “partilhar boas práticas”, “examinar tendências”, “enquadramentos programáticos e conteúdos”, e preparar a I Conferência em Educação Artística (Lisboa, Portugal, 2006) sob o tema: Building Creative Capacities for the 21st Century: “defesa, impacto da educação artística, estratégias para a promoção de políticas da educação artística, políticas para a formação de professores”. Da intensa série de debates em painéis especializados emergiu o Road Map for Arts Education. Coincidindo com a Conferência, a fundação da World Alliance for Arts Education reuniu a International Drama/Theatre and Education Association (IDEA), a International Society for Education through Art (INSEA) e a International Society for Music Education (ISME), fornecendo “uma voz unida” e uma “acção estratégica” para “acelerar a implementação de políticas da educação artística internacionalmente”. A World Dance Alliance (WDA) juntou-se, mais tarde, à WAAE e, desde então, colabora com a International Network for Research in Arts Education (INRAE). Depois

da Conferência de Lisboa, realizaram-se várias cimeiras (Hong Kong, 2007; Taipei, 2008; Newcastle UK, 2009) e, ao longo de 2009, a UNESCO reuniu “especialistas da educação artística” de “toda a Europa”, e conduziu “uma pesquisa global” sobre o “estado da educação artística”, desenhando-se, aí, a estratégia para a implementação do Road Map nos estados membros. (Liebau, Wagner & Wyman, 2013: 14-15)

“Educação Artística”: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/>

O Clube UNESCO de Educação Artística: <http://clubeunescoedart.pt/>, subscreve os princípios, as grandes áreas temáticas e linhas de actuação definidas pela UNESCO, designadamente, no capítulo das políticas da “cultura” e, mais especificamente, no subcapítulo da “criatividade” – que abrange “Arts Education” e “Creative Industries”: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/>. O Clube tem sido um dos focos de disseminação, em Portugal, do Roteiro Para a Educação Artística (2006).

Cf. Comissão Europeia/ Eurydice (2009). Educação artística e cultural nas escolas da Europa. Bruxelas: EACEA: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113pt.pdf

Vejam-se os Websites do artista Stephan Dillemath, a crítica à Academia e à “investigação” em arte: The Academy and the Corporate Public: <http://www.societyofcontrol.com/research/>; The Society of Control, “is an independent organisation whose profits are entirely devoted to research into truth and meaning”: <http://www.societyofcontrol.com/index.htm>

Veja-se o Projecto “Digital Tattoo”, University of British Columbia: <http://digitaltattoo.ubc.ca/>, e o vídeo “Your Digital Dossier”: <http://www.youtube.com/watch?v=79IYZVYVLA>

Cf. Davies, A. & Ford, S. (3 March 2000). Art Networks: Fin-de-siècle. in Stephan Dillemath’s Website The Academy and the Corporate Public: http://www.societyofcontrol.com/research/davis_ford.htm; Veja-se: “UbuWeb is a completely independent resource dedicated to all strains of the avant-garde, ethnopoetics, and outsider arts. All materials on UbuWeb are being made available for noncommercial and educational use only. All rights belong to the author(s). UbuWeb is completely free.” UbuWeb: <http://www.ubu.com/>; UbuWebTV: <http://www.ubuweb.tv/tv.html>; Artacademia.net, Artcitizens.net, Citizensofculture.net: e-zine and virtual network for contemporary arts and design: <http://www.artacademia.net/>

Fundada em 1980, a-n: The Artists Information Company “is acknowledged as the leading UK agency for supporting artists and stimulating contemporary visual arts practice”: <http://www.a-n.co.uk/> e http://www.a-n.co.uk/about_an/article/473466/473456; NAN Networking artists’ networks (from 2004-2011): <http://www.a-n.co.uk/nan>; Communities: <http://www.a-n.co.uk/communities/>; TransArtists: Your Artist in Residence Guide: <http://www.transartists.org/related-organisations>; On The Move: Cultural Mobility Information Network <http://on-the-move.org/>; Culture Action Europe: The political platform for Arts and Culture: <http://www.cultureactioneurope.org/>

European Cultural Networks: <http://www.culturefund.eu/european-cultural-networks/>

LabforCulture, trabalha “com” e “para” organizações e networks de artistas, artes e cultura, para os profissionais culturais e públicos nos 50 países da Europa. Providencia uma plataforma para a cooperação cultural entre a Europa e o resto do mundo. <http://www.labforculture.org/>; European League of Institutes of the Arts (ELIA), é a maior e a mais importante network-organização independente para o ensino superior das artes na Europa. Promove conferências, simpósios, publicações e projectos de investigação, visando todos os sectores da “comunidade da educação superior artística” – artistas, professores, líderes, gestores e estudantes – bem como o público em geral. ELIA coordena outras networks, fóruns e programas dedicados às artes e à educação artística: Paradox: Fine Art European Forum, Prospero (Theatre) e EDS (Dance). <http://www.elia-artschools.org/>

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), criada em 2006, responsável pela coordenação e gestão de programas-redes financiados pela União Europeia como Eurydice Information Network on Education in Europe, que informa e analisa as políticas e sistemas de ensino europeus: http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php; Step-change for Higher Arts Research and Education (SHARE), é uma rede de 39 parceiros trabalhando em toda a Europa, sob coordenação da GradCAM (Dublin) e da ELIA, para reforçar o 3º ciclo da investigação e

educação em artes. A SHARE Academic Network for Research in the Arts, é co-financiada pela União Europeia através da EACEA (através do ERASMUS Lifelong Learning Programme). A ELIA e a SHARE têm comissionado e publicado avultados documentos (estudos, relatórios, pareceres, estatísticas, legislação, etc.) sobre a implementação do Processo de Bolonha: <http://www.sharenetwork.eu/>; European Art Research Network – EARN visa promover a mobilidade, o intercâmbio e diálogo entre os pesquisadores de arte, a conectividade global e a divulgação mais ampla de investigação artística. <http://www.artresearch.eu/>

Changing Identities and Contexts in the Arts: artistic research as the New European Paradigm for the Arts (CICA), projecto da União Europeia que “pretende abrir um diálogo intelectual sobre as mudanças que estão a ter lugar na identidade do artista” e no “potencial criativo que ele empresta à sociedade”, e que resulta de uma iniciativa conjunta de três “clusters” pioneiros em investigação artística e de quatro museus centrais ou centros de arte da Finlândia, Suécia e Grã-Bretanha: <http://changingidentities.eu/>

Cf. EARN (2011). Executive Summary Report: The Artist-as-Citizen: European Publics and the European City 2009-2010. Online: <http://www.artresearch.eu/index.php/events/artist-as-citizen-group/>

“Four strands of competency intertwine with seven key areas of competency: contextual, pedagogic, artistic/creative, research, social, project management and marketing (...). Commission of the European Communities (2005) in its Staff Working Document defines competence as a mixture of four strands: 1) cognitive competence involving the use of theory and concepts as well as informal tacit knowledge gained experientially; 2) functional competence (skills & know how), i.e. tasks that a person should be able to perform when s/he is operating in a given area of work, learning, or social activity; 3) personal competence involving know how to conduct oneself in specific situations; 4) ethical competence involving the use of particular personal and professional values. (...) The artist (...) needs to have a good understanding on the broad spectrum of artistic practices such as applied theatre, community dance and empowering photography that reach beyond the scope of conventional

environments of the arts into non-artistic social settings such as schools, prisons, community halls, hospitals, workplaces, and so on. (...) In the contextual area of competency, the artist needs to be interested in exploring relationships between the arts and life and also between the arts and society rather than the self-contained idea of 'art for art's sake'. (...) Further, s/he needs to know how to encourage creativity and challenge conventional thinking in groups and individuals.” (Heinsius & Lehikoinen, 2013: 51-53)

As the Academy Turns “is a multilayered project exploring the potentials and the tensions in the growth of artistic research and the current academization of art education. (...) The project “is developed by EARN (European Artistic Research Network) in collaboration with Manifesta Education, Murcia University and Cendeac”: <http://manifesta.org/2011/02/video-as-the-academy-turns/>; As mais prestigiadas Bienais Internacionais de Arte Contemporânea possuem hoje um programa personalizado e departamentos educativos autónomos. Exemplos: Manifesta Art Mediation (Network integrada na Manifesta: The European Biennial of Contemporary Art): “Manifesta is not intended strictly as a biennale exhibition – rather it is conceptualised as a fairly open structure with a goal to create a meaningful long term cultural dialogue and to build strong links between both European and international artists and art audiences. Manifesta wants to act as an aggregator for this kind of exchange of knowledge, between professionals and the general audience alike.” <http://manifesta.org/network/manifesta-art-mediation/>; “In recent years, la Biennale di Venezia has devoted a growing attention to learning activities, and developed a stronger and stronger commitment to so-called “Educational” initiatives addressed to the Exhibitions public, universities, youngsters, and children from all kinds of schools.” <http://www.labiennale.org/en/architecture/exhibition/educational/>; “Biennale Educational 2013”, Veneza (brochura): http://www.labiennale.org/doc_files/educational-2013it.pdf; Para uma lista completa das agendas, conteúdos de programação e mapa mundial dos principais eventos de Arte (e respectivos programas e departamentos Educativos): <http://www.biennialfoundation.org/>

Referências

- Antal A. et al (2011). Managing artistic interventions in organisations. A comparative study of programmes in Europe. Gothenburg: TILLT Europe. Retrieved August 2013, from http://www.wzb.eu/sites/default/files/u30/report_managing_artistic_interventions_2011.pdf
- Bakhshi, H., Hargreaves, I., & Mateos-Garcia, J. (2013). A Manifesto for the Creative Economy. London: NESTA. Retrieved August 2013, from <http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/a-manifesto-for-the-creative-economy-april13.pdf>
- Banaji S. et al (2006). The rhetorics of creativity: A review of the literature. London: Centre for the Study of Children, Youth and Media/ Institute of Education, University of London. Retrieved April 2014, from <http://www.artiseducation.com/media/80393/rhetorics-of-creativity-87.pdf>
- Bishop, C. (2012). Artificial Hells: Participatory art and the politics of spectatorship. London/Brooklyn: Verso
- Bourriaud, N. (2002). Relational Aesthetics. [English translation by Simon Pleasance, FONZA Woods and Mathieu Copeland]. Paris: Les presses du réel
- Cabeleira, H. (2013). O artista enquanto aluno: ensino artístico, práticas culturais e concepções de si na imprensa académica da Universidade de Lisboa: 1878-2007. Tese de Doutoramento, História da Educação, Instituto da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. Retrieved August 2013, from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8876/1/ulsd066172_td_Helena_Cabeleira.pdf
- Corcoran, K. & Delfos C. (2010). ArtFutures Current issues in higher arts education. Amsterdam: ELIA. Retrieved August 2013, from <http://www.elia-artschools.org/images/products/58/ArtFutures.pdf>
- Davies, A. & Ford, S. (2000). Art Networks: Fin-de-siècle. in Stephan Dillemath. The Academy and the Corporate Public [website]. Retrieved April 2014, from http://www.societyofcontrol.com/research/davis_ford.htm
- Dillemath, S. (2010). The hard way to enlightenment: Dramatization of a lecture on ‘The Academy and the Corporate Public’ – In two parts. Retrieved August 2013, from <http://societyofcontrol.com/outof/down/2-leaflet-brochure-eng.pdf>
- Doherty, C. (2006). New Institutionalism and the Exhibition as Situation. Online: http://www.situations.org.uk/media/files/New_Institutionalism.pdf [First published in Protections Reader/ Graz: Kunsthaus Graz]
- Edu-factory collective (2010). The double crisis: living on the borders. EduFactory Webjournal (Zero Issue, January), 4-9. Retrieved April 2014, from <http://www.edu-factory.org/edu15/webjournal/n0/Edu-factory.pdf>
- Fraser, A. (2005). “From the Critique of Institutions to an Institution of Critique”. Artforum 44 (1), pp. 278-85. Online: http://www.marginalutility.org/wp-content/uploads/2010/07/Andrea-Fraser_From-the-Critique-of-Institutions-to-an-Institution-of-Critique.pdf
- Heinsius J. & Lehtikoinen K. (Ed.). (2013). Training Artists for Innovation: Competencies for New Contexts. Kokos Publications Series 2. Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki. Retrieved August 2013, from <http://www.cultuur-ondernemen.nl/documents/17339/0/TAFI+book+2013.pdf>
- Holert, T. (2009). Art in the knowledge-based Polis. e-flux journal 3 (February), 1-13. Retrieved August 2014, from http://worker01.e-flux.com/pdf/article_40.pdf
- Irwin, R., L. & O’Donoghue D. (2012). Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. iJADE 31(3), 221-236
- Jaschik, B., & Sternfeld, N. (2012). Educational Turn: Agency in Gallery Education. Germany: Verlag Turia + Kant
- Jung, K. (2010). Strand Three: New strategies, new programmes: Creating a Forum for research in the Arts. in Sneijna Tankovska S. et al (Ed.). Peer Power The Future of Higher Arts Education (pp.46-56). Amsterdam/Sofia: ELIA/ NATFA. Retrieved August 2013, from [http://www.elia-artschools.org/images/products/48/ArtesNetBook%20\(2\).pdf](http://www.elia-artschools.org/images/products/48/ArtesNetBook%20(2).pdf)

Kalin, N. (2012). (De)Fending Art Education Through the Pedagogical Turn. *The Journal of Social Theory in Art Education* 32, 42-55.

Liebau, E., Wagner, E. & Wyman M. (Ed.). (2013). *International Yearbook for Research in Arts Education*. Vol.1. New York: Waxmann Verlag GmbH

Mateus, A. & Associados (2013). *Cultura 2020: A cultura e a criatividade na internacionalização da economia portuguesa: Relatório Final*. Governo de Portugal/ Secretaria de Estado da Cultura. Retrieved April 2014, from <http://www.portugal.gov.pt/media/1325076/20140131%20sec%20estudo%20cultura%20internacionalizacao%20economia.pdf>

O'Connor, J. (2010). *The Cultural and Creative Industries: A Literature Review*. (2nd ed). Newcastle: Creativity, Culture and Education. Retrieved April 2014, from <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/CCE-lit-review-creative-cultural-industries-257.pdf>

O'Neil, P., & Wilson, M. (2010). *Curating and the Educational Turn*. Amsterdam: De Appel Arts Centre & Open Editions.

Raunig, G. et al (2011). *Critique of Creativity Precarity, Subjectivity and Resistance in the 'Creative Industries'*. London: MayFlyBooks. Retrieved April 2014, from <http://mayflybooks.org/wp-content/uploads/2011/05/9781906948146CritiqueOfCreativity.pdf>

Raunig, G. (2013). *Factories of Knowledge, Industries of Creativity*. Los Angeles: Semiotext(e)/Mit Press

Readings, B. (1996). *The University in ruins*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press

Roelstraete, D. (2010). *Critical Mess: On the Ruins of The Museum's Research Departments*. *Mousse Magazine*, 26 (November). Retrieved August 2013 from <http://moussemagazine.it/articolo.mm?id=620>

Rogoff, I., (2008). *Turning*. *E-Flux 0* (November). Retrieved March 2014, from http://worker01.e-flux.com/pdf/article_18.pdf

Stiegler, B. (2010). *The Age of De-proletarianisation: Art and teaching art in post-consumerist*

culture. In K. Corcoran & C. Delfos. *ArtFutures Current issues in higher arts education*. (pp. 10-19). Amsterdam: ELIA. Retrieved August 2013, from <http://www.elia-artschools.org/images/products/58/ArtFutures.pdf>

Tankovska S. et al (Ed.). (2010). *Peer Power The Future of Higher Arts Education*. Amsterdam/Sofia: ELIA/ NATFA. Retrieved August 2013, from [http://www.elia-artschools.org/images/products/48/ArtesNetBook%20\(2\).pdf](http://www.elia-artschools.org/images/products/48/ArtesNetBook%20(2).pdf)

Wilson, M., & Van Ruiten, S. (Eds.). (2013). *SHARE Handbook for Artistic Research Education*. Amsterdam: ELIA. Retrieved March 2014, from <http://www.elia-artschools.org/images/products/120/share-handbook-for-artistic-research-education-high-definition.pdf>

Wimmer, M. (2013). *When interests meet rationality: some glimpses of another reality of Arts Education*. In E. Liebau, E. Wagner & M. Wyman (Ed.). *International Yearbook for Research in Arts Education*. Vol.1. (pp. 33-38). New York: Waxmann Verlag GmbH

É Possível Construir uma Nova Sensibilidade Humana Por Meio da Arte e da Educação Planetária?

Profa. Dra. Heloisa Helena da Fonseca Carneiro Leão, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade Paulista de Arte

TEXTO
15

O futuro não é um lugar onde estamos indo, mas um lugar que estamos criando. O caminho para ele não é encontrado, mas construído e o ato de fazê-lo muda tanto o realizador quanto o destino.

Saint-Exupéry

resumo:

Este trabalho reflete a preocupação com a destruição da natureza e o futuro do planeta. A saída para esse impasse pode estar na arte, na educação artística, nas novas descobertas tecnológicas, na educação planetária e nas ações sensíveis em relação ao próximo e ao planeta. Acredito que ao atuarmos na construção de um futuro mais justo, sensível e sem o extermínio do meio ambiente agiremos contra uma trajetória que tem se repetido continuamente. A busca por um mundo diferente encontra em alguns pensadores contribuições importantes. Entre eles Ilya Prigogine na “Carta às Futuras Gerações” investe na ação dos jovens. A arte por sua vez, representa o resgate da sensibilidade que se perdeu em um percurso regido pela razão. Ao investirmos no agir, no educar consciente e no cuidado com o planeta atingiremos a essência da verdadeira educação, pois estaríamos dialogando com a vida. O foco da pesquisa está direcionado a artistas engajados com o meio ambiente, entre eles, Frans Krajcberg que faz de seu percurso de vida um alerta contra a destruição da natureza. Além de artistas, enfatizo as ações de indivíduos focadas no bem comum. Chamo de ações estéticas as ações que refletem a preocupação com a vida, por conterem qualidades de sentimento o que significa no limite a procura estética, a essência da beleza. Pensadores, artistas e pessoas de sensibilidade mostram as possibilidades do “Reencantamento do Mundo” por meio da criatividade e do amor como construtores do futuro. O meu trabalho tem o objetivo de chamar a atenção dos futuros professores para desenvolverem ações com os alunos em relação à vida e ao planeta. A metodologia é a sala de aula com a conscientização do poder de cada um em mudar o futuro. Os meus alunos da Faculdade Paulista de arte são chamados a desenvolver trabalhos

para o bem do próximo e do planeta por meio da arte ou e de ações belas, isso é, estéticas. A minha proposição tem um cunho utópico, mas nem por isso é vazia de ações. Os trabalhos feitos por alunos em instituições de crianças com câncer, de crianças carentes, com mendigos, etc. fazem a diferença aos que recebem a ação. O trabalho de distribuição de mudas de plantas em praças públicas, o de recolher sucata em caçambas servem para lembrar que todos nós somos responsáveis. As criações em vídeos, livros e obras artísticas com materiais descartados atestam a sustentabilidade. O importante é estar ciente que o oceano é feito de pequenas gotas d’água ou como disse Prigogine que qualquer ação individual para a Paz é importante no momento atual.

Palavras-Chave: Amor, Criatividade, Construção, Ação Estética,

1- Introdução

Este trabalho enfoca e defende o uso da criação estética como alternativa evolutiva para o século XXI. A nossa tese é que o conceito de criação estética se ampliou com o passar dos tempos, sofreu mutações e chega ao momento presente com a possibilidade de modificar o caminho evolutivo. A proposta principal é que se use a sensibilidade estética como instrumento para uma nova relação entre o homem e seu entorno. Acreditamos que a estética possa assumir um papel de destaque no ambiente contemporâneo, como elo entre os homens e a natureza.

A base teórica do trabalho destaca as pesquisas de Ilya Prigogine e os sistemas longe do equilíbrio. Charles Sanders Peirce que afirma serem a estética, juntamente com a ética e a lógica, as responsáveis pela busca de um ideal admirável. Edgar Morin que mostra o homo como o somatório do homo sapiens e do homo demens. Morin enfatiza que a liberdade de criar está ligada a parte da loucura que se encontra na razão. Morin propõe a necessidade da emergência da Antropoética[1] que é um manifesto para a conduta ética assumir o destino humano. Os três teóricos defendem a comunicação sistêmica, a inter-relação entre os subsistemas e o uso da sensibilidade como instrumento de interação e ação no mundo. Além do mais, os teóricos creditam à arte a visão otimista que possuem em relação ao futuro.

2. Avant-Propos

A estética desde a Grécia Antiga até os dias de hoje sempre esteve presente na relação do homem com a natureza. No entanto, como ciência surge somente por volta de 1750 com Alexander Gottlieb Baumgarten. A partir dessa data, os filósofos modificam cada vez mais a abrangência da estética. No final do séc. XIX Charles Sanders Peirce propõe que a estética assuma o direcionamento da vida. A estética em Peirce e em outros pensadores do séc. XX é

fundamental para esta pesquisa.

É importante esclarecer que a criatividade defendida por Prigogine e Morin está apoiada na ética. E que na semiótica de Peirce a ética não se separa nem da estética e nem da lógica. Quando utilizamos, neste ensaio, a palavra estética, como criadora de um novo processo evolutivo, estamos incluindo a ética e a lógica. Em Peirce a estética representa o sentimento, a ética a ação e a lógica o pensamento, portanto, elas constituem uma unidade.

2.1. Charles Sanders Peirce - Estética[2]

Charles Sanders Peirce, filósofo e lógico americano (1839-1914), compreende a estética de forma avançada e diferente. A estética em Peirce não é, simplesmente, uma filosofia do belo, mas uma maneira de direcionar a vida para se alcançar o admirável. Peirce, no final do séc. XIX, propõe uma estrutura filosófica, uma visão científica da filosofia, na qual a estética tem o papel de direcionar a vida. A importância de Peirce, para este trabalho, não diz respeito somente a sua estética diferenciada, mas, igualmente, por sua visão sistêmica. A abrangência da estética, em Peirce, adquire contornos epistemológicos e aponta na direção da transdisciplinaridade. A estética como um ideal a ser seguido traz consigo toda a complexidade do homem e da natureza, conseguindo, assim, sintetizar no ideal último, o múltiplo.

A pesquisa de Peirce não se limita, somente, ao pensamento racional vai além, ao procurar outras “razões” para explicar sua filosofia científica. O filósofo afirma que o pensamento racional não é completo, pois esquece o lado sensível e, assim, não atinge a totalidade da unidade humana. O pensamento racional, isoladamente, não está apto a responder por todos os problemas existenciais. Peirce afirma ser a estética responsável pela busca de um ideal admirável, sendo esse ideal admirável o fim último da ação. O ideal admirável diz respeito ao crescimento e à corporificação da razão criativa no mundo. A estética, a ética e a lógica ou

semiótica por serem ciências normativas fornecem subsídios à metafísica e, assim, respondem pelos ideais que orientam os sentimentos, as ações e os pensamentos.

Peirce estuda a lógica de todas as ciências e chega a conclusão que não existe pensamento sem signo. A partir dessa constatação, pesquisa todos os tipos possíveis de signos e de raciocínios. É nesse panorama peirceano que surge a estética, uma das disciplinas filosóficas e científicas, com a função de procurar e “atingir” o admirável.

A intenção de Peirce é mostrar que a filosofia tem como meta descobrir o “verdadeiro” e direcionar para as categorias mais universais do ser humano. No diagrama das ciências encontra-se a fenomenologia como responsável por caracterizar os fenômenos. O pensamento racional, não pode excluir os fenômenos, ao contrário, deve observá-los e dialogar com eles. O diálogo entre os elementos do sistema aponta para a relação interdisciplinar que é uma dinâmica processual. No momento em que o todo dialoga com as partes não há perda das partes, ao contrário, surgem novas possibilidades de relações e criações. Esse sistema é um processo evolutivo in futuro.

Como a filosofia de Peirce tem uma visão científica, a criação estética, goza de liberdade, possuindo o papel de direcionar a vida. Peirce chega, ao final de sua pesquisa, a conclusão de que a lógica sozinha não consegue resolver todos os problemas da vida, por ser incompleta. Argumenta que a lógica precisa da ética e que por sua vez, a ética precisa da estética. Essas ciências que são normativas têm a função de analisar “os ideais” “os valores” e “as normas” da existência. A estética procura responder: “Que ideais orientam os sentimentos”. A ética: “Que ideais orientam as condutas”. E a lógica: “Que ideais orientam os pensamentos”.

Peirce profetiza que as ciências normativas (estética, ética e lógica) são a chave do seu pragmatismo. E que seu pragmatismo não poderia ter um caráter estático, ao contrário,

deveria ser dinâmico. Peirce define o bom estético como: “À luz das categorias, devo dizer que o objeto, para ser esteticamente bom, deve ter uma multiplicidade de partes relacionadas umas as outras de um modo tal que confere uma qualidade imediata, simples e positiva à sua totalidade”. (Peirce apud Santaella. 1994: 136)

A visão de Peirce sobre a estética agrega um caráter transdisciplinar e multidisciplinar à ciência, porque, no momento em que a multiplicidade das partes consegue a qualidade imediata do todo, a transformação do múltiplo aponta para o admirável (único), havendo um processo dinâmico de transversalidade. Nesse raciocínio, o ideal estético tem uma função evolutiva, “estando seu significado pleno apenas num futuro distante sempre concretamente adiado. Um futuro idealmente pensável, mas materialmente inatingível”. (Santaella. 1994:137) Dessa forma, podemos perceber que existe o princípio de incerteza no ideal estético. E esse estado que não pode ser imposto e nem determinado com antecedência vai ao encontro de Prigogine e Morin, quando esses explicam a emergência da criatividade, fruto da incerteza e da irreversibilidade, na construção do futuro.

3. Ilya Prigogine

As pesquisas de Prigogine apontam para uma nova visão de mundo que vai de encontro às visões tradicionais que entendiam os eventos de forma reversível, constante e determinista. Para Prigogine o amanhã não está dado e, sim, em constante construção, o que impossibilita projetar o futuro pelo passado. Há, portanto, a necessidade de se olhar o mundo pelo lado instável, caótico, probabilístico e irreversível. Explica que a criatividade que está na natureza é amplificada no humano, na qual a arte tem um papel relevante na construção do futuro.

Prigogine cita Paul Valéry: “(...) o inesperado é minha essência, a angústia meu verdadeiro ofício, ninguém exprimiu ou pode exprimir a estranheza do existir. Por que assim e não de

outra forma?”. A intenção de Prigogine é chamar atenção para o acontecimento, para aquilo que chega sem ser esperado, o contingente, o acaso, o imprevisível. Prigogine compartilha a visão de Valéry “que associa a criatividade a tudo aquilo que resiste ao pensamento.” (valéry apud Prigogine.2004:21-22)

Prigogine amplia a abrangência da criatividade enfatizando que ela está presente em todas as atividades da natureza. A criatividade e o acontecimento desempenham um papel primordial no mundo de hoje e, por isso, pode-se afirmar que o futuro está em constante construção. Não vivemos mais um período em equilíbrio, como pretendia a física clássica. Vivemos, atualmente, em um sistema que se encontra afastado do equilíbrio e sujeito a distúrbios. Sabe-se hoje que vivenciamos um mundo complexo. Complexidade significa multiplicidade e conduz a vida a outra forma de racionalidade, que é diferente da herdada do Iluminismo. As pesquisas de Prigogine explicam que essa nova racionalidade é fruto da noção de sistemas abertos e da física do não-equilíbrio. Para explicar essa mudança é necessário compreender que, um sistema quando está perto do equilíbrio, embora, sofra flutuações e seu equilíbrio fique momentaneamente abalado, ele consegue voltar a sua posição estável anterior, inicial. Um sistema estável é semelhante ao pêndulo que ao sofrer um abalo sempre volta a sua antiga posição.

No entanto, em um sistema longe do equilíbrio, ao contrário, do que acontece com o sistema estável, o sistema não retorna a sua posição anterior. No sistema longe do equilíbrio, as instabilidades e as flutuações são as responsáveis pelo seu crescimento e suas mudanças. Nesse sistema, a operação para voltar ao equilíbrio requer uma adaptação, uma reestruturação ou mutação em relação aos fatores que provocaram a sua instabilidade. Um sistema aberto quando invadido por perturbações externas tem necessidade da auto-organização interna, que é obtida pelo surgimento de um fator novo. O novo é fruto da comunicação entre os diversos sistemas que fazem parte do sistema maior, o universo. Nessa direção, cabe a estética a

ampliação das fronteiras que permitirá a comunicação entre todos os componentes do sistema.

Prigogine, preocupado com o futuro da humanidade e do planeta, escreve uma “Carta às Futuras Gerações”, na qual apela para a razão, a sensibilidade, as lembranças, o otimismo, as artes e as flutuações:

Uma carta às gerações futuras é sempre e necessariamente escrita de uma posição de incerteza, de uma extrapolação arriscada do passado. No entanto, continuo otimista. O papel dos pilotos britânicos foi crucial para decidir o desfecho da Segunda Guerra Mundial. Foi, para repetir uma palavra que usei com frequência neste texto, uma “flutuação”. Confio em flutuações como essa surgirão sempre, para que possamos navegar seguros entre os perigos que hoje percebemos. É com essa nota de otimismo que eu gostaria de encerrar minha mensagem. (Prigogine.2001:20)

A estética em Peirce, a criatividade e as flutuações em Prigogine e a ética (antropoética) em Morin têm a função de edificar o futuro em um mundo em constante construção. As pesquisas de Prigogine apontam para uma nova visão de mundo em oposição às visões tradicionais que entendiam o mundo de forma reversível, constante e determinista. Como o mundo não está dado é impossível projetar o futuro pelo passado. Há a necessidade de se olhar o mundo pelo lado instável, caótico, probabilístico e irreversível que é o resultado de um sistema aberto, não-linear e longe do equilíbrio. As flutuações que ocorrem no sistema são as estruturas dissipativas e essas as responsáveis pelo diálogo entre todos os componentes do sistema, de forma interdisciplinar, que possibilita a transdisciplinaridade, pelo surgimento do novo. A criatividade é um fator determinante do futuro porque existe na natureza e se amplifica no humano. Assim, a criação tem um papel relevante na construção do futuro.

4. Edgar Morin

Edgar Morin, após pesquisar por longo tempo a relação do homem com a natureza, propõe a necessidade da emergência do pensamento complexo[3]. O pensamento complexo é sistêmico e responsável por uma reforma ativa do pensamento, com o intuito de ligar o que foi separado: o homem e a natureza; o racional e o sensível. O que estava ligado no passado se separou e a visão de todo deu lugar às partes desconectadas. Morin propõe a mudança na forma de pensar em resposta ao homem oriundo do período iluminista, defensor do domínio do pensamento racional sobre o sensível. Morin alerta para o fato de que a racionalidade excessiva provoca a fragmentação e a divisão do homem. Argumenta que a atitude de valorizar unicamente a razão não condiz com a história do homem, pois esse além de ser homo sapiens é, também, demens. Morin enfatiza que a relação entre o ligar e o separar é uma constante no nosso processo evolutivo. E aponta para a necessidade da antropoética como resultado do pensamento complexo. A antropoética é uma atitude ética necessária para a construção do futuro, porque une indivíduo/ espécie/ sociedade. “A antropoética liga a ética do universal e a ética do singular. (...) A ética complexa necessita daquilo que é mais individualizado no ser humano, a autonomia da consciência e o sentido da responsabilidade”. (Morin. 2005: 160, 194)

A intenção de Morin é mostrar que pela visão sistêmica ocorre o diálogo da diversidade. O amor, que é a junção da loucura (homo demens) com a sabedoria (homo sapiens), engloba o todo do sistema homem. Ser, somente, racional é não olhar o demens que existe no homo sapiens sapiens demens é perder a visão da totalidade. Essa postura transforma o racional em irracional.

Os três teóricos apresentados neste ensaio pesquisaram as conseqüências da visão racional. Existe, portanto, a necessidade do diálogo entre o homem e o ambiente a fim de elaborarem

diretrizes para um futuro diferenciado. A estética peirciana, a antropoética, a visão sistêmica, a comunicação e a criatividade surgem como alternativa para se vislumbrar a totalidade do sistema da vida e permitir, assim, que a diversidade ocorra.

5 . Conclusão

Os teóricos apresentados estão preocupados com o futuro da vida, contribuindo, assim, com novas possibilidades de comportamento, para o homem em relação a si mesmo, a sociedade e a espécie. As noções de incerteza, flutuação e de eterna construção são fundamentais para se entender o presente e a construir o futuro.

É importante lembrar que no momento em que a arte e o pensamento da ciência ocupam uma posição de destaque na projeção do futuro, não se pode negligenciar os defensores da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Os teóricos que dão corpo a este trabalho são importantes porque defendem a visão sistêmica, a incerteza, o diálogo entre as partes e o todo, o retorno ao sensível, a estética e a ética.

Em Peirce o papel preponderante da estética provoca o crescimento e a corporificação da razão criativa no mundo por ser um processo evolutivo in futuro. Além da estética peirceana, Prigogine argumenta que a criatividade é o fator determinante para construção do futuro. E enfatiza a impossibilidade de se incluir a criatividade em um mundo determinado, salientando que as flutuações e a criatividade modificam as projeções que por ventura tenham sido feitas a priori. As pesquisas de Prigogine têm a pretensão de “demonstrar um universo em construção contínua, crivado de explosões de novidades e criatividade”. (Prigogine apud Carvalho 2001:11)

Morin manifesta, por meio da ética complexa, a importância de se quebrar o paradigma da oposição e de se adotar o da complementaridade. Não é possível dizer que o bem se opõe ao

mal, pois eles são complementares. O teórico enfatiza a relação dialógica, a recursividade e mostra a necessidade de se reformar a vida. Afirma que “a reforma de vida leva à reforma de civilização e à reforma ética, as quais conduzem à reforma da vida”. (Morin.2005:176)

A razoabilidade em Peirce vai ao encontro do pensamento complexo de Morin e Prigogine. E a unidade, o todo é conseguida pelo diálogo dos opostos. Enfatizamos que os três teóricos são otimistas, que acreditam na emergência de elementos modificadores do futuro e que encontram na arte a nobreza do homem. Morin afirma:

As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. (...) Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana. (morin. 2000:45)

É possível que a ênfase dada, pelos teóricos, à criatividade, à estética e à ética sejam opções evolutivas. Observar o mundo sem negligenciar nenhuma de suas partes, só é possível pela multidisciplinaridade, interdisciplinaridade que congregam as diferentes partes do sistema e pela transdisciplinaridade que aponta para uma possível resposta em decorrência do diálogo criativo de suas partes. Em Peirce o ideal último seria o resultado do crescimento e da corporificação da razão criativa no mundo. Em Prigogine o diálogo criativo entre o homem e a natureza; a inserção da incerteza e de flutuações. Em Morin a emergência de um novo comportamento ético – antropeética, fruto do pensamento complexo.

Nos três teóricos a comunicação sistêmica, a estética, a ética, a flutuação como criação são decisivas como edificadoras do futuro. A construção do futuro defendida por Prigogine, o aumento da razoabilidade concreta e o amor são os caminhos para uma sociedade empenhada em valores de sentimentos, possivelmente mais justa. Para que isso ocorra é fundamental a

parceria entre os homens, entre as sociedades e entre os países. A sociedade precisa assumir a necessidade de mudança do perfil das relações internas e externas de caráter agônico e transformá-las em hedônicas. No momento em que os homens lutarem e defenderem os ideais estéticos, éticos visando os valores de qualidade em detrimento aos da quantidade, é possível trilhar uma nova rota no caminho evolutivo. Não podemos esquecer que em Peirce, Morin e Prigogine o ideal estético-pragmático não pode ser impositivo. O admirável estético ético não é dado e, sim, construído ao longo do tempo. A visão a priori pertence ao passado e cabe a todos nós semear, criar possibilidades e trilhas variadas, nas quais a criatividade possa agir e se bifurcar.

O otimismo, dos teóricos, encontra nas diversas manifestações artísticas e, em todas as manifestações de amor ao próximo e à natureza, subsídios para um mundo melhor. As afirmações de Jorge Vieira sobre a tendência das coisas vivas em permanecer, não podem ser esquecidas. E, portanto, o ser vivo para permanecer precisará adaptar-se e defender o meio-ambiente, precisará mudar e criar um mundo mais justo, senão fenecerá. A exigência de adaptações e mudanças talvez consiga um milagre não conseguido até a presente data. É possível que em nome da sobrevivência o ser humano adquira hábitos de amor ao próximo e a vida.

Além do mais, na “Carta às Futuras Gerações” Prigogine se confessa otimista e acredita em um novo amanhã por meio dos jovens. Peirce defende a existência do amor até mesmo no mal e Morin afirma suas esperanças:

Sabemos que as grandes mutações são invisíveis e logicamente impossíveis, antes de aparecerem. Sabemos também que elas aparecem quando os meios de que dispõe um sistema tornam-se incapazes de resolver seus problemas. (...) Além disso, a metamorfose não é impossível, mas improvável. Aqui surge um segundo princípio de esperança: freqüentemente,

o improvável surge na história humana. (...) É possível, portanto, manter a esperança na desesperança. Acrescentemos a isso o apelo à vontade face à grandeza do desafio. Embora quase ninguém tenha ainda consciência, jamais existiu causa tão grande, tão nobre, tão necessária quanto a causa pela humanidade para poder, ao mesmo tempo e inseparavelmente sobreviver, viver e humanizar-se. (2003:20)

Ao terminarmos este ensaio citamos, abaixo, as esperanças do poeta Vinicius de Moraes sobre a reinvenção do amor, as ações e as palavras amigas de Madre Teresa de Calcutá. Enfatizamos que é preciso ter em mente que a adição da poesia, com a ação e a visão transdisciplinar é que construirão um mundo melhor, no qual todas as vozes serão ouvidas. As bases, para ocorrer o desejado reencantamento do mundo e da vida, foram lançadas. Vamos ao trabalho!

“É, meu amigo, só resta uma certeza
é preciso acabar com essa tristeza
é preciso inventar de novo o amor”. [4]

“Sei que o meu trabalho é uma gota no oceano, mas sem ele, o oceano seria menor” [5]

Bibliografia:

KRAJICBERG, Frans. (2008). Exposição Frans Krajcberg (catálogo): Natura. Museu de Arte Moderna de SP: 16 de outubro a 14 de dezembro.
LEÃO, Heloisa Helena da Fonseca Carneiro. (2009). Amor e criatividade: ações estéticas e diversidade na construção do futuro. Tese defendida na PUCSP.
PEIRCE, Charles Sanders. Collected Papers of Charles Sanders Peirce. (1958). Vols. 1-6, Ed. By Charles Hartshorne and Paul Weiss. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1931-35. Vols. 7-8, Ed. by Arthur Burks. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

_____. (1998). Antologia filosófica. Trad. António Machuco Rosa. Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

_____. (1893). The Evolutionary Love – Published in The Monist, vol.3, pp176-200 (1893) as the last paper in a series of five. Specially Formatted for On-Line Presentation by Joseph Ransdell.

PERRY, Ted. (2006). A carta do Cacique Seattle. Trad. Alice Galeffi. Rio de Janeiro: Versal editores.

PRIGOGINE, Ilya. (2003). O fim da certeza. In: MENDES, Candido (org). Representação e complexidade. Trad. Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Garamond.

_____. (2001). Criatividade da natureza, criatividade humana. In: CARVALHO, Edgard de Assis e _____. Ciência razão e paixão. In: CARVALHO, Edgard de Assis e ALMEIDA, Maria da Conceição (org). Trad. Edgard de Assis Carvalho, Isa Hetzel. Belém, Pará: Eduempa.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. (1994). Semiótica, Sistemas e Sinais. Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. (2006). Teoria do conhecimento e arte. Formas de conhecimento: arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.

_____. (2007). Ciência formas de conhecimento: arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.

_____. (2008). Ontologia formas de conhecimento: arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.

Profa. Dra. Heloisa Helena da Fonseca Carneiro Leão

Doutora em Ciências Sociais e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de SP. Pós-graduada em História da Arte pela FAAPSP e em Arte e Tecnologia pelo Centro Universitário Belas Artes SP. Bacharel em Pintura Centro Universitário Belas Artes SP. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Arte. Pesquisadora do CENEP e CIEP Centro Internacional de Estudos Peirceanos e do COMPLEXUS Núcleo de estudos da complexidade PUCSP. Professora da Faculdade Paulista de Arte e do Centro de Referência do Idoso CRECI. <http://lattes.cnpq.br/5990996445034689> heloisaleao@globo.com

Helôisa Helena 3744 6955 - Faculdade Paulista de Arte 3287 4455

[1] Antropoética complexa é “O modo ético de assumir o destino humano”. (Morin.2005:159)

[2] Estética. Desde a Grécia antiga até os dias de hoje houve preocupação com a criação estética, que estava ligada ao belo. No entanto, a estética, como ciência, surge somente por volta de 1750 com Alexander Gottlieb Baumgarten.

[3] Pensamento complexo - um pensamento que busca distinguir (mas não separar), ao mesmo tempo que busca reunir. (Morin. 2003:71)

[4] Vinicius de Moraes escreveu a letra da música “Carta ao Tom” em 1974, para lembrar o período dos dois na criação musical. A letra fala de um Rio de Janeiro feliz que existe na memória, mas não na realidade.

Os amigos e parceiros sabiam que era importante defender o amor. Vinicius introduziu o amor repleto de esperanças na música brasileira. O amor que por si só vale a pena. Tom, naquela

época, já mostrava sua preocupação com a natureza. A letra completa pode ser consultada no anexo.

[5] Frase de Madre Teresa de Calcutá.

Desenho de investigação da construção de uma personagem híbrida a partir do clown

Hugo Américo Pereira Cardoso Vieira Vieira, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Resumo

Considerando todos os desafios que a educação artística nos tem oferecido em termos de investigação, principalmente no que diz respeito ao envolvimento e à partilha de sentimentos e de emoções, indissociáveis ao processo de criação artística, esta área remete-nos para a procura de novas abordagens de investigação.

Esta comunicação pretende abordar a questão metodológica e o dispositivo de um projeto de investigação in progress, que tem como coluna vertebral o clown. Ao nos inserirmos num paradigma de investigação qualitativa, a metodologia de investigação deste estudo é de contorno a/r/tográfico. Então colocamos a seguinte questão: Em que medida a a/r/tografia responde às questões da envolvimento de sentimentos no processo criativo e mais precisamente neste projeto? Parece consensual que esta metodologia se situa nos entre espaços, sem hierarquias, do artista/ investigador/ professor na tentativa de integrar, tal como Aristóteles, uma articulação entre ‘teoria (teoria), prática (praxis), criação (poesis)’ ou, apresentando ainda de outra maneira, ‘teoria/pesquisa, ensino/aprendizado e arte/produção’ (Irwin, 2004, cit. in. Irwin & Cosson, 2004, p. 87-88), com o objetivo de assistir a educação artística em que a própria experiência de vida é de uma importância tal que é impossível a separação uma da outra. Interessa-nos então perceber o espaço destas afinidades e divergências capaz de suportar a criação de um trabalho artístico laboratorial através da educação.

Neste sentido, a nossa investigação parte de uma ideia inicial que partilhamos da seguinte maneira: uma reflexão prospetiva e retrospectiva por parte dos/das indivíduos/as de um curso superior de Teatro, juntamente com a reflexão do artista/investigador/ professor na estruturação, exploração e criação de uma personagem que parte do clown com outras artes e disciplinas, podem conduzir a uma forma de estudo mais alargada e responsável, capaz de satisfazer melhor a aprendizagem do clown, e a entender a linguagem performativa contemporânea. Porquanto, a ‘escuta’ é o tema principal na construção desta personagem – a ser criada através de processos criativos laboratoriais com outros, seguido

do trabalho artístico do próprio investigador na elaboração de um espetáculo que será o objeto de tese –, este clown vai convocar outras áreas como: yoga, kung fu, artes circenses e dança-teatro. O comprometimento e individualismo de todas as áreas serão apoiados, na prática, pela técnica viewpoints de Anne Bogart (2005,) devido ao foco fornecido à resposta cinestésica.

Assim, a questão fundamental da nossa investigação é: qual o contributo da yoga, do kung fu, das artes circenses, da dança-teatro e da técnica de viewpoints na construção de uma personagem que parte do clown? Os principais objetivos da investigação são: desenvolver novas competências de carácter epistemológico na área do clown contemporâneo assim como, desenvolver e possibilitar a transdisciplinaridade entre as artes, práticas zen e desportivas, em educação artística.

Palavras chave: sentimentos, clown, a/r/tografia, criação, laboratório

No intuito de abordar a questão metodológica e o dispositivo de um projeto de investigação, partilhamos algumas das novas maneiras de investigar que envolvem, de certa forma, a problemática referida no resumo respeitante às sensibilidades. O grande contorno metodológico é a a/r/tografia que deriva da Pesquisa Educacional Baseada em Artes. Servimo-nos também de outras metodologias como a Investigação-ação e a Auto e Etnografia, do método de observação, incluindo o observador participante e a participação observante, o processo de observação direta e indireta, o campo de observação molar e molecular e ainda de instrumentos de coleta de dados, como o diário de bordo, o registo videográfico, os grupos de discussão e o inquérito por questionário, devido à não rigidez da investigação qualitativa e respetivo contributo a/r/tográfico. Desde já, salientamos que nesta comunicação só abordaremos as metodologias e o dispositivo metodológico devida à longa extensão de todo o processo como referimos acima.

1. Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA)

Escolhemos aplicar uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte, uma vez que, tal como Dias (2007, p.16, 23) descreve, é uma metodologia qualitativa que fornece ‘respostas a questões que têm a ver com atitudes, sentimentos, sensações, percepções e construções sociais de sentido’, aceitando categorias como: ‘incerteza, imaginação, ilusão, introspeção, visualização e dinamismo’. Dias (2007, p.24) refere que a PEBA criou estas maneiras diferentes de ver, experimentar, aprender e compreender a pesquisa em artes, explorando a ‘compreensão da experiência humana e das artes’ com novas formas criativas de representação capazes de refletir ‘a riqueza e a complexidade das amostras e dados de pesquisa’, promovendo, assim, ‘múltiplos níveis de envolvimento, que são simultaneamente cognitivos e emocionais’ e partem de um princípio fundamental que é a experiência de vida do(s) indivíduo(s) envolvido(s) no processo.

Inserido numa perspetiva hermenêutica, (pós)construcionista e feminista, onde o significado vai para além de términos numéricos, o projeto em questão pretende justamente criar conhecimento através de uma experiência de educação artística entre indivíduos, participantes num laboratório de criação. Criação esta onde não será necessária a separação do sujeito que observa e pesquisa, o objeto observado e o que se pesquisa, pretendendo dar voz à experiência do investigador dos colaboradores e ao registo. Desta maneira entendemos que o conhecimento pode devir da experiência artística resultante do laboratório, onde aplicamos o termo mediador, referindo-nos ao investigador que faz a ponte de ligação entre a arte e a educação.

2. A/r/tografia

Segundo Dias (2007), a a/r/tografia é uma prática de abordagem qualitativa e uma pedagogia instituída na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica (UBC), no Canadá. Foi criada a partir dos estudos de Elliot Eisner em cursos de pós-graduação na Stanford University, nos Estados Unidos, entre os anos de 1970 e 1980. Irwin e Springgay (2008)

dizem que esta metodologia baseia-se em teorias como a feminista, pós-estruturalismo, hermenêutica e outras teorias pós-modernas que entendem a produção de conhecimento como diferença, produzindo desse modo diferentes perspetivas de ver e sentir o mundo. Dias (2007) expõe que a a/r/tografia apoia-se em teorias do toque e intercorporeidade e fazem parte destas teorias autores como: Ted Aoki, William Pinar, Madeleine Grumet, Patrick Slattery, Van Manem, Elliot Eisner, Michel Foucault, Jean-Claude Nancy, Gilles Deleuze, Merleau-Ponty, Felix Gatarri, Jacques Derrida, Judith Butler, Julia Kristeva e Joe Kincheloe. Irwin e Springgay (2008) dizem que a a/r/tografia está situada precisamente no ‘entrelugar’, onde a teoria, a prática, o processo e a complicação destabilizam a nossa percepção e conhecimento através da experiência de vida. a) Mas, em que medida a a/r/tografia responde às questões da envolvimento de sentimentos no processo criativo e mais precisamente neste projeto?

Irwin e Springgay (2008) referem que a a/r/tografia ‘pensa’ através da arte e da educação, considerando o artista-pesquisador-professor, possibilitando desta maneira a união entre saber (theoria), fazer (praxis) e criar (poesis). Assim, a a/r/tografia através de uma implicação do próprio investigador com o projeto e vice-versa cria níveis simultâneos de cognição e emocionalidade situados no entrelugar da teoria, prática, processo e questionamento como forma de progredir como complicação. Assim, circulando por outros entendimentos da a/r/tografia dentro da perspetiva de Irwin (2004, p. 91), é nos atos de interlinguagem entre pesquisa, ensino e produção de arte que existe o intra e o entrelaçamento de conceitos, atividades e sentimentos, formando similaridades e diferenças pertencentes mundo onde vive a mestiçagem que preenche um lugar de fronteira. Neste entrelugar, vivem também os a/r/tógrafos, os quais re-pensam, re-fazem, re-vivem os termos das suas identidades confrontando-se com a diferença e semelhança de um mundo exteriormente contraditório, da mesma maneira que re-criam, re-pesquisam e re-aprendem novas formas de compreensão, apreciação e representação do mundo. Estes a/r/tógrafos segundo Irwin (2004, p.91), integrados nesta mestiçagem do saber, ação e criação são indivíduos que possuem uma experiência estética que se encontra no ‘fluxo entre intelecto, sentimento e prática. É aqui, precisamente,

nesta relação próxima do a/r/tógrafo com as práticas artísticas e educativas, ao fazer uso da pesquisa viva, que a envolvimento de sentimentos não foge à produção de conhecimento e se torna tão importante no processo de criação artística e respetiva investigação. Como nos diz Irwin (2013, p. 29), 'Pesquisa Viva porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo', entre o pessoal e o profissional, anotando, relacionando e explorando questões, temas ou ideias que envolvem práticas artísticas que suscitam curiosidades e sensibilidades estéticas com práticas educacionais suscetíveis de estudar assuntos, tópicos e conceitos que afetam as suas aprendizagens, 'assim como nas maneiras de aprender a aprender'. Desta maneira verificamos que a relação e a união da pesquisa a/r/tográfica com a própria experiência de vida são inseparáveis.

No seguimento desta conversa de que fazem parte lugar de sensações, práticas e teorias, parece-me oportuno seguir este caminho com outra questão que também abarca a envolvimento de sensibilidades, que é a questão dos laboratórios a explorar.

b) Qual a relação dos laboratórios de criação deste projeto com a a/r/tografia, entendendo os laboratórios como um espaço aberto à partilha e confrontação de ideais, ações ou objetos entre um ou vários indivíduos?

Sendo os contornos da metodologia de investigação a/r/tográfica uma prática de PEBA deste estudo, permite-nos utilizar um método de trabalho que enforma a criação de trabalho artístico laboratorial através da educação possibilitando e considerando desta maneira a união do trabalho do artista-investigador-professor, na tentativa de integrar o saber, a prática e a criação.

Tal como sugere Dias (2007) e seguindo a perspetiva de outros pesquisadores em arte e educação artística envolvidos na desconstrução da escrita académica, pensamos, para este projeto, explorar outros modos criativos que representem e reflitam a importância e a complexidade das amostras, dados de pesquisa e resultados, abrindo as portas às nossas práticas artísticas como locais de investigação ao mesmo tempo que destapam e envolvem o nível cognitivo e o emocional, tal como a a/r/tografia propõe, dando mais importância ao

processo de investigação do que aos resultados alcançados. Assim, podemos dizer que este espaço laboratorial vai-se formando com a experiência sem nunca pretender chegar a um estado inquestionável, por isso, a competência estabelecida entre o investigador e os participantes são dados relativos e relacionais que envolvem o tema, método, e contexto. Nestes espaços interessa principalmente a capacidade de nos reinventarmos enquanto pesquisadores e docentes, para permitir fazer escolhas e encontrar argumentos e questões durante o processo criativo. Desta posição, para que esta reinvenção se verifique, o investigador não deve afirmar uma postura distante dos objetos e fenómenos que estuda, assim como da sua experiência cotidiana. Como diz Irwin (2012), os a/r/tógrafos devem permitir-se ter para si próprios o tempo necessário para a prática contemplativa e criativa, pois só assim surgirão novas ideias e novas perguntas. Devemos acrescentar, partindo de Irene (2013), que esta relação próxima de pesquisador, pesquisa e docência, salientando o laboratório como o espaço de criação, está subjacente à 'liberdade' e emancipação de cada indivíduo aliada à experiência estética/artística que move a sensibilidade sensorial, afetiva e imaginativa capaz de proporcionar transformações, mudanças e desafios ao processo e aos próprios resultados. A partir disto, este espaço de criação laboratorial é capaz de conetar as experiências estéticas à vida, entender quando, onde, como, porquê, em que espaço e tempo a nossa ação é produzida através do outro que transita no espaço da diferença onde fluem encontros cinestésicamente e recolher os momentos que se revelam mais importantes.

Neste 'laboratório a/r/tográfico' no qual tentamos dar entidade ao objeto de estudo, partimos com uma visão aberta onde participar da investigação é o meio para encontrar e desenvolver problemas, escolher as fontes de informação e ideias que queremos partilhar conosco e com os outros e oferecer interpretações que retratem novos entendimentos textuais, visuais e performativos. Solicita-se criar desta maneira práticas, narrativas e produtos que proporcionem a educadores e artistas a possibilidade de repensar sobre o ensino do clown, produção na arte do clown, pesquisa e processos de aprendizagem que não são muito conhecidos ou mesmo inexplorados na área do clown, sem nunca abarcar a ideia de ser um

produto único e exclusivo, mas sim aberto a outras alternativas que se complementem com complexidade de forma simples. Denota-se, então, o comprometimento numa comunidade de trabalho a que pertencem educadores, artistas e pesquisadores ao mesmo tempo que à uma exibição enquanto performance e partilha de formas artísticas a um público, ocorrido por um engajamento profissional na Educação. Este processo inclui a elaboração, refinamento e engajamento no estudo, por meios artísticos e educacionais, que serão empregues para fins reflexivos, onustos de recursos rizomáticos, enquanto caminho que pretende provocar produtos e performances.

Desta forma, parece-nos importante redimensionar que o laboratório incorpora processos, formas e abordagens de práticas criativas e educativas entre artes, práticas zen e desportivas na tentativa de enformar através de uma prática transdisciplinar que redefina as metodologias em que se apoiou no campo da educação. Considerando que o corpo e o movimento são sem dúvida o ponto de encontro da ação desta personagem, o laboratório de criação revela-se como o lugar privilegiado para a experimentação e construção deste híbrido transdisciplinar.

2.1. Principais inconvenientes e tensões da a/r/tografia:

- O sujeito e a forma de investigação estão sempre num estado de devir, uma vez que, a pesquisa viva possibilita ao(s) problema(s) iniciais evoluir durante o processo (Irwin, 2013);
- O desejo de trabalhar com a imaginação, ou seja, produzir resultados através de materiais que não comunicam (Eisner, 2008);
- O interesse em gerar novas perguntas como preocupação de produzir novos significados partindo das não respostas (Eisner, 2008);
- Preocupação na busca do que é novo e criativo e a necessidade de criar um trabalho que seja verdadeiro ao mundo (Eisner, 2008).

3. Investigação-ação

Bogdan e Biklen (1994, p. 292) dizem que esta metodologia 'consiste na recolha

de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais', onde os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações, com o objetivo de apresentar recomendações que conduzam à mudança. Os autores referem que a investigação-ação procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas na toma de decisões práticas que envolvam aspetos da sua vida. Comentam que se trata de um 'tipo de investigação aplicada, no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação', ou seja, 'a investigação-ação, tal como a investigação avaliativa, decisória e pedagógica, alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa.

Lopes (2011) diz-nos que a investigação-ação é um marco importante no que respeita aos modelos de investigação instituídos em educação, ao questionar as tradicionais separações entre teoria e prática, professor e investigador, defendendo que qualquer professor que reflita verdadeiramente sobre a sua prática, pode e deve ter o estatuto de investigador. Lopes (2011) partilha que a investigação-ação é igualmente revelante pela espiral reflexiva, a qual desenvolve no educador competências de pensamento autónomo e emancipatório, fundamentais para um desempenho inovador no seu trabalho. Esta espiral reflexiva foi o motivo maior do nosso interesse na investigação-ação porque, no nosso entender, aumenta a precisão e organização do estudo em questão:

'O método de investigação-ação caracteriza-se pela espiral auto-reflexiva, composta por ciclos de planificação, acção, observação e reflexão. Esta espiral remonta a Kurt Lewin que, em 1944, cunhou a expressão 'investigação-ação', aplicando esta metodologia para investigar e intervir nos grandes problemas sociais da época: estudo da produção em fábricas, da discriminação das minorias e de hábitos de alimentação. Foi este autor que definiu o ciclo básico da investigação-ação: identificação da ideia geral, reconhecimento (ou clarificação da ideia geral), planificação geral, desenvolvimento do 1.º passo de acção (ou testagem de hipóteses), implementação do 1.º passo de acção, avaliação e revisão do plano geral. A partir deste 1.º ciclo desenvolve-se uma espiral de ciclos, composta por vários passos de acção, em que cada fase informa a

próxima e é também informada pela fase anterior. Esta organização circular ou ‘escada em espiral’ (Ebbutt, 1985) permite unir as duas grandes orientações da investigação-acção: a melhoria da prática, através de um melhor entendimento da mesma.’

Neste sentido da investigação e formação, a nossa pesquisa parte da ideia de que o laboratório de criação será construído de acordo com as reflexões e análises que o investigador vai fazendo do grupo no decurso do processo, ao mesmo tempo que vai percebendo melhor como pode adaptar-se às necessidades dos participantes, assim como reposicionar-se em relação aos seus objetivos a partir dos comentários e observações que o próprio grupo vai fazendo ao longo da experiência.

4. Etnografia

Segundo André (2005, p. 27) a etnografia é um modo de pesquisa que estuda a cultura e a sociedade. Embora André (2005) defina etnografia etimologicamente como ‘descrição cultural’, o nosso foco não é a descrição de uma cultura em suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados, mas sim, o processo educativo artístico uma vez que a nossa preocupação central é a educação artística. André (2005) menciona que o interesse dos educadores pela etnografia tem como principal preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular. Já os artistas voltam as suas preocupações para a transposição do objeto artístico enquanto matéria de investigação e a construção do distanciamento necessário entre o objeto e o investigador, para produzir conhecimento.

Mármol, Mora, e Sáez (2012) dizem que a etnografia é uma maneira de construir e de nos aproximarmos de um objeto de estudo, baseada na imersão de um espaço social concreto com o objetivo de conetar com a perspectiva dos sujeitos investigados, na tentativa de produzir conhecimento sustentado na visão, percepção, categorização, valores e experiências destes sujeitos. Estas autoras referem que nesta imersão o investigador estabelece um diálogo direto com os sujeitos, que é por sua vez mediado entre o investigador e os informantes-interlocutores. Mármol et al. (2012) mencionam que mesmo quando o investigador considera as suas próprias

vivências, emoções e experiências, é com o objetivo de abrir novos caminhos para conhecer as práticas, as representações e as experiências nativas. Esta apreensão da realidade exige, segundo Vilelas (2009) o trabalho de campo. Este autor partilha que a etnografia é mais do que um estudo das pessoas, é ‘pôr-se na perspectiva das pessoas’.

4.1. Autoetnografia

Segundo Mármol et al. (2012), a autoetnografia é uma estratégia subjetivista, interpretativa e compreensiva, baseada na importância que a única maneira de compreender os fenómenos humanos é colocarmo-nos em relação com a própria experiência vital do investigador. Mármol et al. (2005) acrescenta que a autoetnografia é um olhar que percorre um caminho de ida e volta entre o social e o pessoal, uma vez que está envolvida a própria experiência do etnógrafo. As autoras reconhecem que para conhecer bem o grupo social no qual o investigador está implicado e principalmente para compreender as experiências, emoções e motivações deste, as experiências emocionais do próprio etnógrafo constituem uma importância de que não nos devemos esquecer, uma vez que podem ser um ponto de partida ou uma boa fonte de inspiração. Mármol et al. (2005) salientam que, na autoetnografia, os problemas de subjetividade e reflexividade, que muitas vezes caem em excessos de referencialidades, conduzem a uma valorização positiva das emoções do investigador, ou seja, deixam de ser elementos que contaminam e passam a ser material que enriquece a investigação. Barbosa (2008), numa perspectiva sobre o questionamento, ao qual atribui o nome de autoetnografia ou pesquisa viva, menciona que este questionamento insere-se perfeitamente nas fronteiras das relações humanas, porque inclui todo o tipo de forma de questionamento que tenta confrontar a sua complexidade dentro dos seus contextos temporal, espacial, cultural e histórico. Barbosa (2008) salienta ainda que quando este questionamento é orientado a um indivíduo que altera conscientemente as suas percepções e ações, emergem práticas de transformação.

Pegando agora nas preocupações que referimos no fim primeiro parágrafo da etnografia, Mármol et al. (2005), num estudo que fizeram sobre dança, defendem que o distanciamento do objeto artístico e a produção de conhecimento podem ser bem sucedidos através da etnografia. Estas autoras referem que este distanciamento não implica deixar de lado a implicação pessoal, mas sim, permite uma aproximação da perspectiva dos sujeitos que são objetos de investigação. Salientam ainda que não nos podemos esquecer o quão valioso pode ser incluir o próprio corpo na prática estudada, como estratégia indispensável ao distanciamento, para produzir conhecimento. Mármol et al. (2005) estão de acordo que só é possível chegar a uma compreensão dos fenómenos sociais, especialmente aqueles que se vinculam a emoções ou representações e experiências do corpo, quando, juntamente com os outros materiais etnográficos convencionais, se junta a própria experiência, não olhando para esta como algo que contamina mas que expande o conhecimento da investigação.

5. Relação da a/r/tografia com a investigação-ação e a auto e etnografia

Dia (2013) sublinha que na a/r/tografia, o saber, o fazer e o realizar fundem-se e dispersam-se criando uma linguagem híbrida das fronteiras da auto e etnografia e de géneros. O autor afirma que o a/r/tógrafo, integra estas linguagens na sua vida profissional sem qualquer interesse na sua identidade, só em papéis temporais que pertencem a um mundo de intervalos tempo/espço, espaços liminares, terceiros espaços e entre-lugares. Irwin e Springgay (2013) aludem que a a/r/tografia é uma prática viva, uma vida que cria experiência, examinando a sua vida pessoal, política e/ou profissional e usa uma orientação fluida entre relações contíguas, em que o seu rigor procede da sua disposição refletiva e reflexiva continuamente, ao engajamento, análise e aprendizagem, o que pode incluir qualquer forma de coleta de dados qualitativa (entrevistas, artigos jornalísticos, diários de campo, coleções de artefactos e documentação fotográfica) e ainda qualquer forma de pesquisa artística (pintura, composição de música, escritura de poesia, pesquisa educativa, artigos jornalísticos de estudantes, diários

do professor, narrativas e entrevistas com pais de família). Irwin e Springgay (2013) consideram que podem ser igualmente utilizadas estratégias etnográficas para coletar dados e ainda incluir na sua disposição refletiva e reflexiva para a análise, aspetos destas estratégias, como comparar constantemente temas que emergem dos dados. Irwin (2013) refere que a a/r/tografia interessa-se precisamente por percepções, tal como a auto e etnografia. A autora acrescenta que embora os a/r/tógrafos usem estes modelos das ciências sociais, também aplicam as suas próprias formas de investigação artística e educacional, envolvendo-se constantemente com ideias, dados e processos artísticos como uma maneira de criar novas compreensões através da produção de conhecimento. Na educação artística, no que confere à análise de imagens, embora possa passar por um processo quantitativo, implica necessariamente a utilização de métodos qualitativos do âmbito da etnografia e autoetnografia, assim como da a/r/tografia que Rita Irwin (2004) descreve como uma forma híbrida de investigação-ação. Irwin (2013) afirma que nas últimas décadas a pesquisa-ação tem sido bastante utilizada na educação e tem tomado diversas formas dentro das tradições qualitativas e quantitativas. A autora refere que a investigação-ação pode ter também, tal como a a/r/tografia, um carácter intervencionista, em que os investigadores de ambas as metodologias, muitas vezes se esforçam por melhorar a prática, compreendê-la de maneiras diferentes e/ou usá-la para influenciar as experiências dos outros. Segundo Irwin (2013), a a/r/tografia sustenta-se numa perspectiva em que vê a investigação-ação como prática viva que abrange as práticas dos artistas (músicos, poetas, dançarinos, etc.), do educador (professor/aluno) e do pesquisador (investigador). Assim, Irwin (2013) expõe que, desta forma, as práticas de educadores e artistas tornam-se locais de investigação e a pesquisa deixa de ser percebida a partir de uma perspectiva científica tradicional, mas sim do ponto de vista alternativo, onde investigar é uma prática viva intimamente ligada às artes e à educação. Esta prática viva, na perspectiva da mesma autora, é um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais. Desta maneira, o sujeito e a forma de investigação estão em constante devir. A autora salienta que os projetos a/r/tográficos podem começar com um ou mais problemas mas o ato de pesquisa viva admite que

esses problemas evoluam no decorrer do projeto, ou seja, os problemas da pesquisa estão imersos nas práticas de artistas, educadores ou artistas-educadores, e portanto influenciam essas práticas no e durante o estudo, o que muitas vezes torna o projeto mais interessante para a investigação.

Irwin (2013) comenta que tanto a pesquisa-ação como a autoetnografia vivem num território de fronteiras, uma vez que incluem o mesmo tipo de questionamento que tenta confrontar a complexidade entre relações humanas dentro dos seus contextos temporal, espacial, cultural e histórico. A autora conta que os que vivem nas fronteiras da a/r/t, reconhecem a vitalidade de viver num entrelugar, onde o pensamento e ação estão entrelaçados através de um circuito hermenêutico de interpretação e compreensão: ação-reflexão-ação-reflexão.

Podemos dizer, então, como seguimento da escrita, que, neste projeto, esta ação-reflexão é apoiada, na prática e na teoria, pelo método de observação que é comum às três metodologias, pelos métodos da investigação-ação, onde a planificação, avaliação e revisão geral fazem parte de ciclos que se repetem durante o percurso do projeto, assim como das outras técnicas e instrumentos de coleta de dados atrás mencionados.

6. Dispositivo metodológico

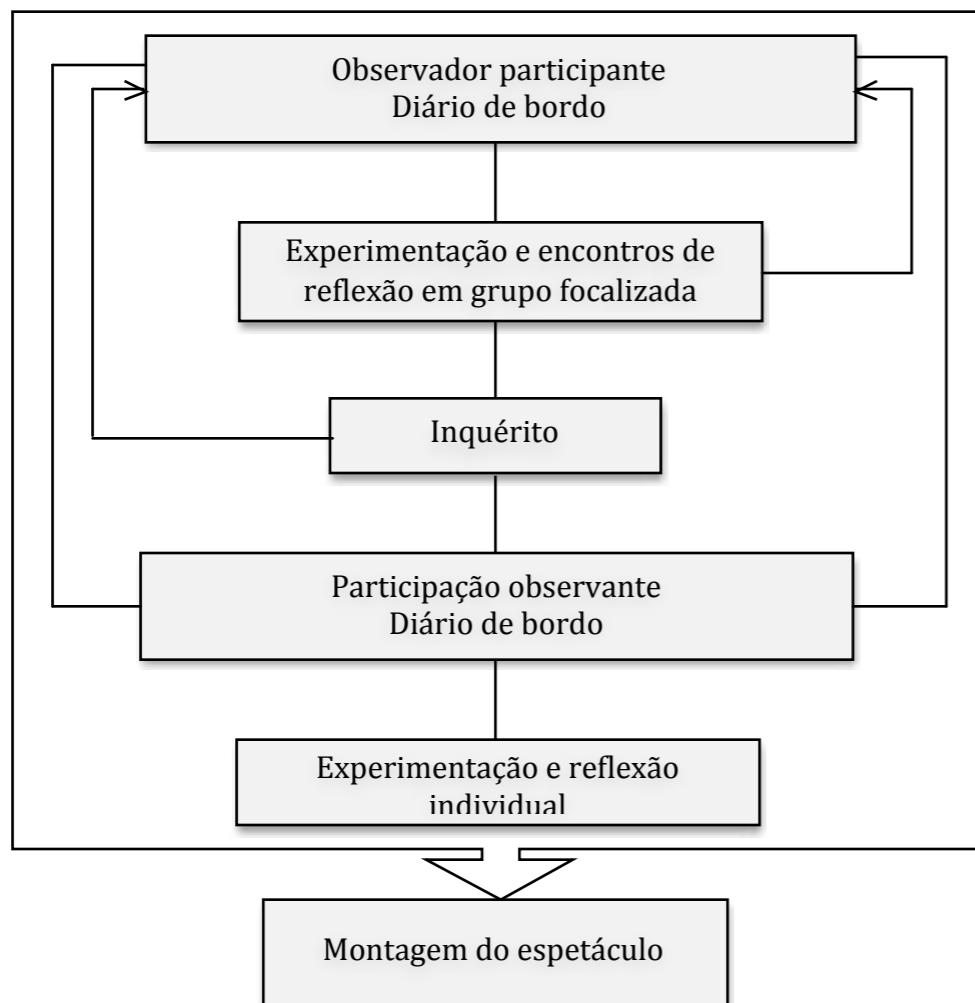
O dispositivo metodológico aqui apresentado pretende apoiar uma estrutura que dispõe dos processos individuais e coletivos, em que os resultados obtidos são no tempo presente da ação, assim como proporciona a orientação e validade científica desejada de um projeto de investigação.

Neste estudo, o dispositivo (Quadro 1- Dispositivo metodológico; Vieira, H. 2014) nomeou para a sua primeira fase (criação laboratorial com outros) as suas tarefas no sentido de desenvolver estratégias de formação específicas direcionadas ao clown, rentabilizá-las ao máximo durante o processo de criação e analisar os seus resultados no âmbito de os transportar para uma segunda fase (criação laboratorial individual e montagem do espetáculo). Assim para

a primeira fase foram definidos três momentos distintos: 1) a observação participante, registada em diários de observação; 2) experimentação e registo audiovisual de todas as sessões de trabalho teórico-práticas e encontros de reflexão e discussão em grupo focalizada áudio-registada, com os participantes; 3) a realização de um inquérito a partir de um guião flexível e discussão com os participantes no final do laboratório. Para a segunda fase foram definidos mais três momentos: 1) a participação observante, registada em diários de observação; 2) a experimentação e gravação audiovisual de todas as sessões de trabalho e reflexão individual do participante 3) montagem do espetáculo.

Podemos verificar então, por exemplo, que a observação participante e o inquérito, ao percorrerem as linhas da experimentação e encontros de reflexão, constituem fases de um ciclo que dá origem a outra fase constituída por outros ciclos de investigação-ação desde uma perspetiva a/r/tográfica.

Assim, numa abordagem da investigação-ação e da auto e etnografia desde uma perspetiva a/r/tográfica, como formadores, investigadores e artistas em simultâneo acreditamos e prevemos que esta investigação tentará interpretar, da maneira mais verídica, as reações e o desempenho de todo o coletivo de trabalho, não esquecendo a questão do olhar pessoal e da possibilidade da generalização de problemas. Para isto, o investigador terá a oportunidade de questionar, participar, sentir, cheirar, saborear, ver, ouvir e introduzir diferentes perspetivas para a reflexão, no decorrer de toda a ação e criação. Não esquecendo também os desvios e ajustes necessários a diferentes modelos e estratégias, tratando-se de uma formação que visa a experiência artística.



Quadro 1- Dispositivo metodológico (Vieira, H. 2014)

Referências Bibliográficas

- Abbad, G., & Mourão, L., & Meneses, P., & Zerbini, T., & Borges-Andrade, J., & Vilas-Boas, R. (2012). Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para gestão de pessoas. Recuperado em 19 Março, 2014 de <http://books.google.pt/>
- Agamben, G. (2009). O que é o contemporâneo? (s. ed.). Chapecó: Editora Argos
- Alonso, L. (1998). La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa (1ª ed.). Caracas- Madrid-Espanha: editorial fundamentos.
- André, M. (2005). Etnografia da prática escolar. Recuperado em 21 Março, 2014 de <http://books.google.pt/>
- André, M. (2002). Etnografia da prática escolar (7ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Bailey, K. (1994). Methods of social research (4ª ed.). New York: The Free Press
- Barbosa, A., & Amaral, L. (Orgs.). (2008). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação (s. ed.). São Paulo: Senac.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria aos métodos (M. Alvarez, & S. Santos, & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Cabral, Á., & Nick, E. (2006). Dicionário técnico de Psicologia. Recuperado em 18 Março, 2014 de <http://books.google.pt/>
- Dias, B., & Irwin, R. (Orgs.). (2103). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). Rizoma (Vol. 1). (A. Neto, Trad.). S. Paulo: Mil Platôs (Obra original publicada em 1980).
- Estrela, A. (1994). Teoria e práticas de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Eisner, Elliot (2008). Persistent tensions in arts-based research. In Cahnmann-Taylor, Melisa;

Siegesmund, Richard (Ed.). Arts-based research in education: foundations for practice. (Chap. 1, pp. 16-27). New York: Routledge.

- Everton, C., & Green, J. (1996). Observation as inquiry and method. In Amarel, Marianne, & Armento, Beverly, & Berliner, David, & Clifford, Geraldine, & Doyle, Walter, & Farley, Frank, & Fenstermacher, Gary, & Good, Thomas, & Jones, Reginald, & Shavelson, Richard, & Shulman, Lee (Coords.). Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association. (Chap. 1, pp. 162-213). New York: M. C. Wittrock.

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). O inquérito. Teoria e prática (s. ed.). Oeiras: Celta Editora.

- Irwin, R. (2004). A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In R. L. Irwin & A. Cosson (Orgs). A/r/tografia: auto-restituição através de um questionamento vivo baseado na arte (pp. 87-103). Vancouver: Pacific Educational Press.

- Laville, C., & Dionne, J. (1999). A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas (H. Monteiro & F. Settineri, Trad.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. (Obra original publicada em 1997).

- Lopes, M. (2011). O saber dramático: a construção e a reflexão (s. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lessard-Hébert, M., & Goyette, G., & Boutin, G. (1990). Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas (s. ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Mármol, M., & Mora, A., & Sáez, M. (2012). Experimentar, contabilizar, interpretar. Conjunciones metodológicas para el estudio del cuerpo en la danza. In S. Citro & P. Aschieri (Coords.). Cuerpos en Movimiento. Antropología de y desde las danzas (Chap. 1, pp. 101-117). Buenos Aires: Editorial Biblos/Culturalia.

- Máximo- Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da investigação-acção (s. ed.). Porto: Porto Editora, LDA.

- Moreira, C. (2007). Teorias e práticas de investigação (s.ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- Moreira, Maria (2001). A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de

Inglês (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Nicolescu, B. (2000). O manifesto da transdisciplinaridade (1ª ed.). Lisboa: Hugin Editores.

- Nogueira, L., & Nogueira, M., & Navarro, J. (2005). Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica (s. ed.). Madrid: Editorial Tecnos.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). Manual de investigação em ciências sociais (5ª ed.). Lisboa: Grávida.

- Sousa, A. (2005). Investigação em Educação (s. ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Springgay, S., & Irwin, R., & Leggo, C., & Gouzouasis, P. (2008). Being with a/r/tography (s. ed.). Aw Rotterdam: Sense Publishers.

- Silvia, C., & Aschieri, P. (2012). Cuerpos en Movimiento. Antropología y desde las danzas (s. ed.). Editorial Biblos/ Culturalia.

- Vilelas, J. (2009). Investigação. O processo de construção do conhecimento (1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Princípios e práticas de teatro e comunidade: Poéticas, pedagogias e dramaturgias da Comunidade

Isabel Bezelga, U.E., telm: 91 6534128; e-mail: isabel.bezelga@sapo.pt

Hugo Cruz, ESMAE, telm: 914631820; e-mail: hugoalvescruz@gmail.com

Ramon Aguiar, C.A.P.E.S., telm: 929101798; e-mail: ramonsaguiar@hotmail.com

Rita Wengorovius, ESTC, telm: 969920563; e-mail: teatroumano@hotmail.com

Resumo

Este painel pretende realizar o ponto da situação da investigação produzida a partir de práticas do Teatro e Comunidade no contexto Ibero-americano e refletir como estas podem contribuir para a formação dos diplomados em Teatro e agentes de intervenção comunitária em Artes. Para isso, equaciona-se o desenvolvimento das mais recentes investigações no quadro das relações com os contextos de referência (América Latina, Norte e Sul da Europa e USA).

A investigação em Teatro e Comunidade opera com a mobilização transversal de diferentes conhecimentos e metodologias. Estes, pela sua própria natureza e objectivos – artísticos, socio-culturais, educacionais e de desenvolvimento -, situam-se exactamente nos territórios de intersecção entre Teatro, Filosofia, Educação, Psicologia Comunitária, Antropologia e História Cultural, revalorizando o dinamismo das zonas de fronteira como possibilidades de encontro. Os participantes deste painel trarão para a discussão - à luz da investigação e prática individual de cada um – questões que a todos instiga, merecendo reflexão.

Palavras-chave:

Teatro e Comunidade; Performance; Artista Pedagogo; Dramaturgia.

Introdução

A investigação em Teatro e Comunidade é ainda reduzida e apresenta-se mais incipiente se nos restringirmos ao estudo das suas práticas no âmbito Iberoamericano. No entanto esta realidade também se estende a outros países quando se equaciona o desenvolvimento das mais recentes investigações no quadro das relações com os contextos de referência.

Os fenómenos de “invisibilidade” associados às performances populares (Bezelga, 2012) também atingem o Teatro e Comunidade, como prática teatral intencional, dado ao “pouco peso de influência” dos contextos em que opera e da consideração da sua não importância mediática, dando a “impressão” de que se trata de uma prática rara, sem presença significativa ou apenas pontual (Nogueira, 2008).

No entanto, algumas iniciativas realizadas nos últimos anos (Encontros, Festivais e Mostras) apontam para uma cada vez maior presença no panorama de produções artísticas e reflexivas mobilizando um número cada vez mais amplo de participantes.

Na sequência das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por diversos investigadores na área do Teatro e Comunidade e da sua íntima relação com as práticas que se desenvolvem neste âmbito têm possibilitado a constituição de uma rede informal de parcerias que, neste Painel terá a ocasião para se apresentar.

Pretende-se desta forma realizar um ponto da situação das investigações produzidas, referenciadas em práticas espetaculares e outras iniciativas colectivas evidenciando a práxis. Pretende-se, dessa forma, inquirir de que forma as práticas se alimentam da produção teórica e vice-versa no contexto Iberoamericano.

Práticas investigativas em Teatro e Comunidade

A investigação em Teatro e Comunidade opera com a mobilização transversal de conhecimentos e metodologias investigativas oriundas das Ciências Sociais e Humanidades.

As investigações realizadas, pela sua própria natureza e objectivos – artísticos, sócio-culturais,

educacionais e de desenvolvimento -, situam-se exactamente nos territórios de intersecção entre Teatro, Antropologia, Filosofia, História Cultural, Educação e Psicologia Comunitária. Os resultados desses “encontros e contaminações” revalorizam o dinamismo das zonas de fronteira (Konkola, 2001). Esta situação acompanha naturalmente o desenvolvimento artístico e cultural que caracterizam a contemporaneidade e o carácter híbrido das culturas populares. O conceito de “culturas híbridas” forjado por Canclini (2003) é um importante contributo para os estudos em Teatro e Comunidade. Nestor Canclini entende “por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (Canclini: 2003, XIX). Nesta perspectiva, o Teatro e Comunidade e seus resultados possibilitam a “reconversão” oferecendo um novo olhar sobre a história e identidade de uma dada comunidade. Por “reconversão”, o autor afirma que “esse termo é utilizado para explicar” como diferentes seguimentos sociais ou individuais, transformam suas práticas com a intenção de “sobreviver” frente a novas configurações sociais e económicas.

Assim, também as metodologias adoptadas, tendencialmente híbridas, denotam uma multiplicidade de olhares, características duma área epistemológica de confluências, relevando a pertinência dos processos dialógicos, da incorporação das vozes dos interlocutores e ainda da dimensão projectual de implicação, imersão e acompanhamento duradouro nos processos de construção destas práticas performativas.

Pesquisas realizadas em Teatro e Comunidade com metodologias da Antropologia e Estudos Culturais, apontam para o uso de práticas narrativas que recuperam algumas características da arte de narrar (Benjamim, 1996) objectivando a reconstrução de narrativas coletivas, que valorizam as experiências comunitárias. Este tipo de prática incentiva e promove o desafio com apoio na exploração de narrativas, procurando reunir características de um desafio óptimo, ou seja, tendo em conta o nível de exigência em cada momento, do indivíduo e do grupo (Cruz & Pinho, 2008).

Poéticas da Comunidade

Estudar esses “movimentos populares que tentam instaurar ou restaurar uma rede de relações sociais necessárias à existência de uma comunidade” (Certeau, 1995) possibilita constatar uma práxis em Teatro e Comunidade. Para além dos objetivos artísticos, as suas poéticas buscam reagir “contra a perda do direito mais fundamental, o direito de um grupo social formular, ele próprio, seus quadros de referência” (Certeau: 1995, p. 39), através das suas próprias narrativas constituídas em ações teatrais e espetaculares.

Para o entendimento de formação de “Comunidades” na contemporaneidade, Zygmunt Bauman (2003) infere como motivação “a busca por segurança no mundo atual” permeado por questões ligadas à globalização e à “modernidade líquida” expressão cunhada por ele para se referir às relações materiais e sociais no mundo contemporâneo e discorre sobre noções de pertença segurança e projetos de futuro social. No caso do Teatro e Comunidade, além dos pressupostos artísticos implícitos, refiram-se também às questões de identidade cultural.

Este “movimento-ação” é contaminado por diversas inspirações, destacando-se o Movimento da Educação Psicológica Deliberada (Sprinthall & Scott, 1989; Campos, Costa, & Menezes, 1993) que defende a existência de momentos de acção e reflexão ao longo de todo um processo de trabalho, assim como, o desenvolvimento de relações colaborativas entre os diversos actores intervenientes. A ênfase é ainda colocada nos processos, não descurando a relevância dos resultados, até porque estes reflectem o percurso percorrido, destacando-se o carácter analógico da vivência humana.

Identificam-se ainda, os recursos à Etnografia, Etnocelogia, Estudo de Caso e processos de reflexão praxiológica na construção do conhecimento, como metodologias legitimadas de investigação qualitativa, transversal a vários campos disciplinares, que cooperam para o entendimento e concepção de propostas de ação pedagógica e artística em Teatro e Comunidade.

Efectivamente algumas das questões que são trazidas para o debate, pelos proponentes deste

Painel, relacionam-se com a adequação dos procedimentos de pesquisa sinalizados, tais como o recurso a processos de inquirição em “focus group” e de elicitación audio-visual (Bezella, 2012). Infere-se da eficácia destes instrumentos, já que permitem integrar nos processos de criação, as próprias experiências, vivências culturais, motivações e expectativas dos participantes, respeitando as suas perspectivas individuais e das comunidades que integram. Em Teatro e Comunidade, não só as pessoas que participaram directamente das acções, mas toda a comunidade está envolvida no fazer do Teatro. Este, seguramente contribui para a percepção de mundo e identidade em uma espiral que possibilita a conscientização e valorização de cada indivíduo e suas histórias percebendo-se incluído e actuante na construção de narrativas coletivas.

Ao gosto de Augusto Boal e sua Poética do Oprimido, a acção/reflexão em Teatro e Comunidade cria novas dimensões de convivência social e resistência cultural possibilitando a todos os envolvidos, dinamizadores e actores comunitários, a constante atenção crítica às suas práticas e objetivos.

Na pesquisa-acção, os possíveis cruzamentos e contaminações entre as ciências iluminam os percursos. Estes, por sua vez, “reconvertem” em novas possibilidades agora “prismadas” pela prática, o que convida ao debate.

A própria perspectiva de pesquisa em acção, emergente das questões práticas decorrentes do desenvolvimento dos processos de criação e construção de performances comunitárias, reafirma o encontro e contaminações entre os campos artísticos, antropológico e educacional criando zonas de transversalidade a serem exploradas.

Neste sentido considera-se também a pertinência da etnografia da performance (Conquergood, 1991; Denzin, 2003; Saldaña, 2011; Conrad, 2004), que cruza quer a intersubjectividade dos processos de construção da memória (Halbwachs, 2004; Achugar & Beverley, 1992), quer os processos auto-reflexivos na construção cooperada do conhecimento (Lave & Wenger, 2009; Freire, 1996), insubstituível para o levantamento temático e de narrativas orais na construção dramaturgica em teatro e comunidade.

Pedagogia, Teatro e Comunidade

Duas questões centrais se colocam às práticas em projectos artístico-comunitários baseadas em pressupostos participativos de criação colectiva: Quais os processos que garantem a efectiva e real participação das comunidades e quais as suas consequências? Como esses processos alimentam a práxis académica contribuindo para a formação de diplomados em teatro competentes no âmbito do Teatro e Comunidade.

Considerando a iniciativa deste congresso, estas questões tornam-se incontornáveis, tendo em conta o contexto histórico actual que se constitui como uma interseção objectiva entre as abordagens das ciências sociais e humanas e as artes – em geral e neste painel em particular, relativamente ao campo do Teatro e Comunidade.

Um primeiro apontamento, indica que se devem aprofundar as condições necessárias para que as pessoas, envolvidas nos processos de Teatro e Comunidade, participem. Um contributo teórico relevante para este aspecto é o Modelo Clear (Vivien, Lawrence, & Gerry, 2006) que congrega os cinco aspectos essenciais num processo participativo. Em síntese, as pessoas participam quando: têm os recursos apropriados (Can); têm sentido de pertença a uma determinada comunidade (Like); têm as condições necessárias (Enabeld); são mobilizadas e encorajadas (Asked); acreditam que a sua participação pode fazer a diferença (Responded). Estas são também condições centrais num processo de construção colaborativa no âmbito do Teatro e Comunidade. O conceito de participação em processos de criação artística colectiva comunitária, está intimamente ligado ao conceito de “empoderamento” muito associado aos movimentos sociais dos anos 60 e 70.

O empoderamento é encarado como um “processo ou mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações e as comunidades podem assumir o controlo livre das suas próprias vidas” (Rappaport, 1987, p. 129). Tendo em conta, a complexidade deste conceito e a sua multidimensionalidade, Zimmerman (2000) propõe diferentes níveis de análise do empoderamento: o nível individual, organizacional, comunitário. No entanto, só se assiste a

um verdadeiro processo de empoderamento se o bem-estar individual se relacionar com o ambiente mais abrangente, social e político. As pessoas necessitam de oportunidades para se tornarem activas e exercerem a sua cidadania na tomada de decisões comunitárias. Desta forma elas podem contribuir para melhorar as suas vidas, as organizações e suas comunidades (Cruz, H. & Gomes, I., 2008). Este enquadramento é basilar para que se possam despoletar processos participativos em projectos de Teatro e Comunidade e não se centre este trabalho em exclusivo num grupo ou numa estética, mas também numa abordagem mais abrangente, institucional e social, como partes complementares e comunicantes.

A experiência do corpo em acção

No desenvolvimento dos projectos de teatro e comunidade, os participantes - porque não actores - agem no agora/aqui do indivíduo que são e na experiência incorporada da performance. Este processo permite aprendizagens realizadas/experimentadas, através dum processo de “embodiement” e re-significação que mobiliza imaginários e práticas do quotidiano, experiências culturais, artísticas e estéticas, que dão forma aos espectáculos.

Para Conquergood (1991) a experiência “performada” é por si própria uma forma de conhecer e pesquisar.

Outras metodologias como o Devising Theatre (Oddey, A. 1994) contribuem para o desenvolvimento da praxis em Teatro e Comunidade, sugerindo um foco no processo relativamente ao produto final. A relevância está na criatividade do grupo e no envolvimento do público com o espectáculo. O processo Devising incentiva e apoia a ideia de que um grupo de pessoas tendo a oportunidade de experimentar arte por direito próprio, descobre a sua própria criatividade na forma e no conteúdo. A importância do processo justifica-se pela oportunidade de estreitar a colaboração entre diferentes indivíduos para expressar, partilhar e articular as suas opiniões e crenças, sobre a cultura e a sociedade. A avaliação desse trabalho depende em última análise de quem faz ou participa no evento teatral (Oddey, A. 1994) constituindo-se

numa acção política.

Os aspectos sociopolíticos e artísticos entrecruzam-se nos valores individuais e colectivos que perspassam nas perspectivas e práticas dos variados participantes (Conquergood, 1985). Pode-se assim considerar que a validade decorre da construção de um relacionamento onde epistemologia e ética estão necessariamente interligadas.

A prática teatral do Devising Theatre depende das pessoas, das suas experiências de vida, das suas motivações, de como e do que querem desenvolver e que processos escolhem para explorar um momento particular e as suas circunstâncias. Nesta abordagem há algo que inspira a necessidade ou o desejo de artisticamente construir uma peça de teatro – e uma dramaturgia - quer se trate de uma ideia inicial, sentimento, imagem, conceito, história, tema, texto, fotografia, música, grupo de pessoas ou um interesse específico comunitário. As escolhas são infinitas, o potencial enorme e as decisões são sempre do grupo.

Dos desafios e compromissos do Artista Pedagogo: Construção de uma dramaturgia de comunidade

Difícilmente se estabelecerá a melhor designação de uma profissionalidade que ainda dá os seus primeiros passos.

O conceito Artista Pedagogo, proposto neste painel, acentua a necessária adequação das dimensões artísticas e pedagógicas que em simultâneo estão presentes no trabalho de teatro e comunidade, cabendo-nos, neste momento, reflectir sobre as funções que lhe estão preconizadas.

Na acção intervenção deste Artista Pedagogo para além da responsabilidade no desenvolvimento dos processos artístico-sociais – culturais - das performances espetaculares e de reflexão académica em Teatro e Comunidade, tem também que se comprometer com a emergência de sedimentação de práticas que ratifiquem registos para além de imagens, artigos e trabalhos académicos.

Nessa perspectiva, registos textuais dramaturgícos que decorram do resultado de uma efectiva

construção narrativa colectiva, podem contribuir para pontenciar a atuação dos participantes assegurando uma polifonia das suas várias vozes dialogadas (Creswell, 1998; Maxwell, 2005). Neste caso, o registo escrito a várias mãos/vozes surge como um corpus intensificador de comunicação e socialização do processo.

Na construção narrativa em Teatro e Comunidade, a procura por uma dramaturgia que dê voz à comunidade participante, torna-se uma pesquisa constante e criativa.

Vários autores se têm dedicado a reflectir sobre a necessidade de uma dramaturgia de comunidade, que reflecta as especificidades deste fazer teatral (Nogueira, 2008; Bernardi, Dragone & Schininà, 2002; Chafirovitch, 2013). Para Claudio Bernardi (2004) a dramaturgia social deve integrar as características culturais específicas de cada comunidade, com as metodologias de desenvolvimento comunitário do Teatro Social.

Este tipo de acção pode motivar o trabalho pedagógico de “artistas pedagogos” e de “artistas comunitários”. Essa dramaturgia surge a partir das interacções entre o trabalho de resgate das narrativas concomitante à pesquisa em laboratórios teatrais que, no caso colaborativo inerente ao Teatro e Comunidade, pode produzir um rico material dramático.

A Dramaturgia em Teatro e Comunidade promove a participação através de uma experiência teatral comunitária, valorizando territórios e universos simbólicos.

A identificação das necessidades, histórias e valores de um grupo e/ou territórios, são componentes fundamentais nesta modalidade e a sua dramaturgia responde às urgências de tipo artístico e de tipo social. Unem as potencialidades performativas ao desenvolvimento de processos sociais que colocam no centro a criatividade e a participação artística.

A partir da escuta, observação e desafios criativos da comunidade com quem trabalha, o “artista pedagogo” ou o “artista comunitário” concebe o script, encena um drama como pretexto da performance concreta, designada como texto. Escrever a partir do trabalho de improvisação teatral é transformar em acções cénicas as experiências das pessoas, procurando uma relação dialógica entre o drama da realidade social com poéticas e textos teatrais.

Conceber uma Dramaturgia de Comunidade implica escrever um texto, através de uma

arquitectura eficaz que cruze corporalidade e intencionalidade, valorizando quer a dimensão participativa da comunidade quer a estética teatral.

Porém, a Dramaturgia de Comunidade enfrenta dois grandes desafios interdependentes: A questão da identidade e a questão da construção de narrativas colectivas de desenvolvimento de territórios e nestes aspectos urge ainda aprofundamento.

Conclusão

As práticas em Teatro e Comunidade e suas narrativas criam – possibilitam - momentos de nova ritualização e celebração colectiva como forma de agregação social e artística. Activando processos onde a comunidade assume um papel de coesão, geradora de bem-estar individual, colectivo e sociocultural.

Neste painel, as questões que envolvem a formação e actuação do agente artístico de intervenção em Teatro e Comunidade (aqui nomeado como “Artista Pedagogo”) é motivação bastante para suscitar a reflexão sobre investigação e compromissos.

Como provocação para o debate, para além do já exposto e a partir da análise das práticas e discursos produzidos por arte-educadores, criadores e estruturas de criação no contexto Ibero-americano, cujo programa de acção contempla a intervenção teatral na/com comunidades questiona-se:

- Apesar de servirem simultaneamente propósitos artísticos, educacionais, socio-culturais e comunitários, as experiências, vivências culturais, motivações e expectativas dos individuos e comunidades são efectivamente tidas em conta? Através de que procedimentos? E como se avaliam os resultados obtidos com a intervenção teatral e de que forma produzem impactos em projectos subsequentes?

Neste contexto, a reflexão sobre as questões éticas e estéticas, que se impõem ao dinamizador teatral (artista/pedagogo/investigador) com esta responsabilidade, revela-se decisiva.

A partir de estudos já realizados, percebe-se que as práticas em Teatro e Comunidade além

dos resultados espectaculares que apresentam, contribuem no desenvolvimento de processos de construção identitária e estabelecem laços sociais e de pertença.

Essas constatações têm contribuído para a preocupação com a formação dos Artistas Pedagogos e da qualidade das suas intervenções em contextos comunitários e artísticos já determinados. Dessa forma questionaa-se:

- Quais os elementos balizadores dessas intervenções? Que práticas se mostram eficazes de acordo com as características de cada grupo comunitário? Quais os processos que garantem a efectiva e real participação das comunidades neste tipo de projetos e quais as suas consequências?

Finalmente interessa reflectir sobre a posição dos Artistas Pedagogos que desenvolvem a sua actividade de criação teatral nestes contextos, nomeadamente ensaiando novas aproximações enquanto encenadores, dramaturgistas e actores.

Notas:

(Bezelga, 2009, 2010, 2012, 2013; Chafirovitch, 2013; Valente, 2009; Cruz, 2008; Andrade, 2013, Aguiar, 2008, 2010).

(Cohen Cruz, 2005; Cohen-Cruz & Shutzman, 2006; Nicholson, 2009; Taylor, 2003; Prentki & Selman, 2000; Nogueira, 2008, 2007; Bidegain, 2007; Van Erven, 2001; Conquergood, 2002).

A título de exemplo referimos: A realização dos Encontros MEXE I em 2011 que envolveu cerca de 700 participantes e MEXE II em 2013 com um público de 9000 pessoas em vários locais da cidade do Porto, realizados pela PELE; A realização dos 1ª e 2ª Encontros de Teatro Educação e Comunidade (de índole académica) em 2011 e 2012, em Lisboa, organizado pela ESTC e ESELx; A realização dos Ciclos de Documentários em Teatro e Comunidade, organizados pela PELE, no Teatro Nacional de S. João no Porto e Teatro Nacional D. Maria II em Lisboa; A realização do Ciclo de Teatro e Comunidade em Évora organizado pela Universidade

de Évora ; A realização dos 1º e 2º Encontros Artes e Comunidade, em Guimarães, promovido pelo Centro Cultural Vale Flor. No Brasil os Festivais de São Gonçalo do Bação em Minas Gerais e os Seminários Teatro e Comunidade organizado pela UDESC em Florianópolis.

Nos últimos anos foram concluídos em Portugal diversos doutoramentos na área (Bezelga, 2012; Chafirovitch, 2013; Proença, 2013) estando já a realizar-se pós-doutoramentos (Aguiar 2014). Também, em países como o Brasil (Coutinho, 2010; Esteves 2012), Itália (Wengorovius), tendo sido igualmente apresentados relatórios de projectos e dissertações de mestrado e doutoramentos. Desde 2007, a ESTC, Amadora mantém o mestrado em Teatro e Comunidade. No Brasil esta produção conta já com muitas investigações relevantes (Coutinho, 2010; Nogueira, 2006, Aguiar 2008) que conduzem já a uma significativa produção académica lusófona.

Estruturas criativas e projectos de continuidade têm revelado a sua importância no panorama nacional no âmbito das práticas de teatro e comunidade salientando-se o contributo da Pele, TeatroUmano, O Bando, Acert, Comédias do Minho, Pés descalços, PimTeatro, Festival Todos, Festival Imaginarius, Grupo de Teatro São Gonçalo do Bação, Ícaros do Vale etc.

A questão da nomeação destes agentes teatrais na comunidade constitui-se como um item que merece a nossa reflexão (Bezelga, 2013). Alguns autores referem-se a estes profissionais como “facilitadores” (Taylor, 2003; Nogueira, 2010) garantindo as condições de expressão e comunicação a todos os participantes.

Advinda das práticas de teatro social, surge a designação de “operador” (Bernardi, 2004; Cassanelli & Garzella, 2002; Chafirovitch, 2008) e do campo da animação teatral (Bento, 2003; Lopes, 2005, 2000; Vieites, 2000) aponta obviamente para a designação de “animador”. Outra designação ainda referida é a de “catalisador”. A este profissional caberá a função de formador que a um mesmo tempo é educador, investigador e artista. Nesta acepção, ele é igualmente um agente social, segundo a visão formulada por Weber (2002): “Precisamos saber primeiramente o tipo de ação que é funcional em termos de sobrevivência e, acima de tudo, necessária à continuidade da unidade cultural e à continuidade dos tipos correspondentes

de ação social, antes de podermos investigar suas origens e motivações” (Ibid., p. 29). Para alguns autores ainda, o processo de mediação na construção de uma cidadania plena é vital nas sociedades contemporâneas (Six, 2001; Santos, 1989) e nesse sentido a função de ‘mediador’ torna-se pertinente já que acentua o carácter de ‘dialogicidade’ que deverá estar presente em contextos que envolvem referências de ordem cultural, social, artística e estética. Deste modo, ao ‘facilitador’, ‘dinamizador’, ‘catalisador’ ou ‘agente teatral’ na comunidade –, mais do que conferir-lhe o papel de director, encenador ou coordenador, será importante que perceba e interiorize o papel de ‘mediador’ entre mundos, pontos de vista, histórias de vida e experiências naturalmente diferenciadas.

A reflexão em torno de um conceito em construção “artista comunitário” (Cruz, 2014) que tem trazido importantes contributos na sistematização de características que enformem um perfil de actuação teatral, engloba o “pedagogo”, mas requer igualmente outras competências de análise da realidade e da dinâmica comunitária de um território.

Define-se Teatro Social como a utilização do teatro para trabalhar com pessoas marginalizadas. A partir da perspectiva socio-educativa e da experiência em França define-se este conceito mediante, entre outras, as seguintes características: espectáculos que consideram prioritários os problemas sociais; procura transformar os seus destinatários em actores ou espectadores participantes; dedica-se a reconstruir vínculos sociais a partir da socialização que o próprio processo de criação teatral propõe; define a criação teatral como resposta a uma preocupação social (Úcar. X., p.133).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achugar, H. & Beverley, J. (orgs.) (1992) *La voz del otro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa*. Lima/Pittsburg: Latinoamericana Editores.
 Aguiar, R. (2008) *A atualidade de São Gonçalo do Bação: entre a memória, o esquecimento e*

o Teatro. In: *Cadernos de Pesquisa do CDHIS. UFU – nr 38, 113/122*.

_____ (2008) Espaço e memória: a construção de um espaço mnemônico na história do espetáculo. In: LIMA, Evelyn (Org). *Espaço e teatro*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 213/228.

_____ (2010) Teatro, espaço e transversalidade: uma aproximação pedagógica. In: *Revista Mal-estar e sociedade*. Volume 04. Pagina 65/83.

Bauman, Z. (2003) *Comunidade – a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar.

Benjamim, W. (1996) *Obras escolhidas. Magia e Técnica. Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense.
 Bernardi, C. (2004). *La drammaturgia sociale*, in BERNARDI C., *Il teatro sociale. L’arte tra disagio e cura*, Roma: Carocci, pp. 110-113

Bernardi C., Dragone, M., Schininà, G. (org.). (2002). *War Theatres and Actions for Peace. Community-Based Dramaturgy and the Conflict Scene/Teatri di guerra e azioni di pace*. La drammaturgia comunitaria e la scena del conflitto, Milano: Euresis.

Bezelga, I. (2013). *Facilitadores teatrais nos contextos das culturas populares*. Dantas, Vieites & Lopes (coord.) *Teatro do oprimido: teorias, técnicas e metodologias para a intervenção social, cultural e educativa no séc XXI*. pp. 187-202. Chaves: Intervenção.

Bezelga, I. (2012). *Performance Tradicional e Teatro e Comunidade: Interações, Contributos e Desafios Contemporâneos*. O caso das Brincas de Évora. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

Bezelga, I. (2010). *Manifestações de teatralidade popular: As Brincas de Évora*. Actas da Conferência Internacional da Tradição Oral, vol. 2, pp. 57-64. Ourense: Concellaria de Cultura de Ourense.

Bezelga, I. & Valente, L. (2009). “Brincas of Évora” Rituals of Carnival and performance in the south of Portugal: Rural and traditional festivities in the contemporary world. *The International Journal of the Arts in Society*, vol. 4 (3). pp. 73-86.

Boal, A. (2012). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Canclini, N. (2003). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.

Chafirovitch, C. (2013). Passeios, pontes e percursos entre teatro do Oprimido e Teatro Social. Dantas, Vieites & Lopes (coord.) *Teatro do oprimido: teorias, técnicas e metodologias para a intervenção social, cultural e educativa no séc XXI*. pp. 73-84. Chaves: Intervenção.

Certeau, M. (2000). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.

_____ (1995). *A cultura no plural*. São Paulo: Papyrus.

Conquergood, D. (1985, 1982). Performing as a moral act: Ethical dimensions of the ethnography of performance. In: *Literature in Performance*, 5 (2), pp. 1-13.

Conquergood, D. (1991). Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. In: *Communications Monographs*, 58, pp. 179-194.

Conquergood, D. (2002) "Performance Studies: Interventions and Radical Research". In: *The Drama Review*, 46 (2): 145-156.

Coutinho, M. (2010). *A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade – Sujeito*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Cruz, H. & Pinho, I. (2008). *Pais, uma experiência*. Porto: Livpsic.

Cruz, H. & Gomes, I. (2008). *El Teatro-Fórum y la Capacitación de Parados de Larga Duración*. In: *Revista Teatro, Expresión, Educación*, 55, Ciudad Real: Ñaque Editorial.

Denzin, N. (2001). "The Reflexive Interview and a Performative Social Science." In: *Qualitative Research* 1 (1): 23-46.

_____ (2003). "Performing [Auto] Ethnography Politically." In: *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies* 25: 257-278.

Erven, E. V. (2001). *Community Theatre: Global Perspectives*. London: Routledge.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de

Janeiro: Paz e Terra.

Halbwachs, M. (2004). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.

Konkola, R. (2001). Developmental process of internship at polytechnic and boundary- zone activity as a new model for activity. In: T. Tuomi-Gröhn, Y. Engeström & M. Young (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Oxford: Pergamon.

Lave, J. & Wenger, E. (2009) (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi: Cambridge University Press.

Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Nogueira, M. (2008). A opção pelo teatro em comunidades. In: *Urdimento*, (10), pp. 127- 136.

Nogueira, M. (2007). *Teatro e comunidade: Dialogando com Brecht e Paulo Freire*. In: *Urdimento*, vol. 1 (9), pp. 69-85.

Oddey, A. (1994). *Devising Theatre: a practical and theoretical handbook*. London: Routledge.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.

Saldaña, J. (2011). *Ethnotheatre: Research from page to stage*. Walnut Creek, California: Left Coast Press Inc.

Schechner, R. (1988). *Performance theory*. New York: Routledge.

Sprinthall, N. & Scott, J. (1989). Promoting psychological development, math achievement and success attribution of female students through deliberate psychological education. In: *Journal of Counseling Psychology*. 36, 4, 440-446.

Úcar, X. (2006). *Los Teatros de la animación teatral desde una perspectiva socioeducativa*.

Caride, José António e Vieites, Manuel (coord.). De la educación social a la animación teatral. Pp.119-.151 Gijón: Ediciones Trea.

Valente, L. (2009). Social theatre: An inteation of education and arts. In S. Jennings (Ed.), *Dramatherapy and social theatre: Necessary dialogues*. (pp. 157-165). Londres: Routledge.

Vivien L., Lawrence P., & Gerry, S. (2006). Local Political participation: the impact of rules-in-use. In: *Public Administration* 84: 539-61.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport & Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

BIOS

Isabel Bezelga (Portugal)
 Actiz, Docente do DPE e Directora do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Évora, Doutorada em Estudos Teatrais na área de Teatro e Comunidade.
 Investigadora do IELT /Universidade Nova de Lisboa e colaboradora do CIEP/ Universidade de Évora.

Ramon Aguiar (Brasil)
 Ator, Diretor, Pedagogo, Doutor em Artes Cênicas (UNIRIO), pesquisador do laboratório de “Estudos do Espaço Teatral e Memória Urbana” (UNIRIO - FAPERJ - CAPES - CNPQ) e membro da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação e Artes Cênicas). Atualmente

desenvolve pós-doutoramento (CAPES) em Teatro e Comunidade na ESTC, Amadora, Portugal.
 Hugo Cruz (Portugal)
 Director Artístico da PELE_Espaço de Contacto Social e Cultural (www.apele.org) e Coordenador do Núcleo de Teatro do Oprimido do Porto. Pós-graduado em Teatro Social e Intervenção Sócio-Educativa na Universidade Ramon Llull, Barcelona. Coordenador da Pós-Graduação Teatro e Comunidade na Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo - Instituto Politécnico do Porto.

Rita Wengorovius (Portugal)
 Diretora artística Teatro Umano , Mestre em Teatro Social por a Universidade de Torino, Doutoranda em Teatro social e de comunidade pela Universidade Católica de Milão, Professora da Escola superior de Teatro e Cinema.

Comunidades virtuales, sí, pero también servicio presencial a la comunidad: aprendizaje servicio y arte social

Isabel-María Granados-Conejo y María-Dolores Callejón-Chinchilla

TEXTO
18

Introducción

Cuando comenzó el gran desarrollo de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo universitario se pusieron de moda los espacios virtuales de aprendizaje. Habíamos pasado de cursos en el que nos enseñaban a escribir un texto en negrita con “Mayúsculas + B” a invitarnos a inscribirnos en Habbo Hotel (2000) -más tarde, en SecondLife (2003) -, crear una cuenta, entrar en una sala y tener una comunicación “virtual” con algún otro compañero que también hubiera entrado. Esto era el futuro... poder llevar a cabo prácticas con los alumnos, “como en la vida misma”; se haría con simuladores, como ya estaban haciéndolo los pilotos (de aviación y de coches o motos de carreras). Estos simuladores luego se popularizaron como juegos, juegos cada vez más reales: los últimos desarrollos, tras perfeccionar el entorno (imagen y sonido) consiguieron mayor interactividad buscaron mejorar la experiencia y una profunda inmersión en ella (Meuli y Callejón-Chinchilla, 2013). Pero siguen siendo juegos, juegos incluso de realidad “aumentada” (RA) cada vez más atractivos y motivadores (lo contrario al aprendizaje en la educación formal –por absurdo que parezca, como ya hemos indicado otras veces (Callejón-Chinchilla, 2004)- y que ahora aprovechan desde la investigación), que al convertirse en juegos didácticos perdían su gracia y efectividad. Las tecnologías de la información y las comunicaciones han sido y siguen siendo utilizadas en el ámbito educativo sin cambiar el discurso ni las metodologías –a pesar de la importancia de los recursos y materiales-. Pero, aunque este es un tema interesante, no es el que nos ocupa.

Volviendo a la primera formación recibida en los llamados entornos virtuales de aprendizaje y simuladores de aprendizaje, decir que ya entonces dudamos de aquello. Ahora aun más. Tal vez lo virtual pueda ser interesante, a nivel educativo, social e incluso terapéutico, pero solo si no es posible lo real o puede tener consecuencias negativas, que se evitan -y siempre que el fenómeno de transferencia (Winnicott, 1971) no llegue a modificar la percepción de la realidad (Ortiz, Aronsson, Griffiths, 2011)- que se “haga como si...” de manera personalizada y con un tutor acompañando el proceso.

No podemos, como hacemos en educación, pretender “innovar” implantando los mismos modelos para todo. En todo caso es lo que se suele hacer en educación y terapia: “simular” para aprender a afrontar, para aprender a actuar, para contrastar nuestras ideas y valores frente a la realidad (Crawford, 2003). ¿Pero, cómo hacerlo? ¿Virtual y/o presencialmente?

Aprendizaje experiencial y comunidad (cada vez más virtual)

No es nuevo el concepto de “aprendizaje experiencial”. Hablaba de ello Dewey (1933); Lewin (1951) consideraba la reflexión en la acción; Kolb (1984) llega a señalar que sin aprendizaje no hay experiencia. Así es, el pensamiento inductivo y deductivo son mecanismos de saber complementarios (Malglave, 1991); La teoría, el conocimiento, ha de materializarse en la práctica por ello se incluyen éstas, y cada vez con más peso y en contextos reales, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aprende de la experiencia, por medio del propio ensayo-error y de los otros (de lo que leemos que otros han probado y de lo que les vemos hacer); las experiencias se desarrollan en un contexto. Por ello, para el aprendizaje, el conocimiento compartido, las redes y la comunidad son fundamentales. De eso no tenemos duda.

Ya en 1999 Kozinets estimó más de 40 millones de comunidades virtuales, en 2009 un billón de personas participando en ellas (Kozinets, 2010). Y hace muchos años que los creadores de videojuegos optaron por la interactividad, por el juego en comunidad, siendo hoy la mayoría, en red (Meuli y Callejón-Chinchilla, 2013).

Sin embargo, aunque las instituciones educativas –en general- parecen aisladas de la sociedad, cada vez son más las comunidades (virtual o no) de aprendizaje (del tipo que sean) y las instituciones educativas y sociales que participan en ellas. En el ámbito universitario se han puesto de moda las plataformas de OCW –OpenCourseWare- y MOOC -Massive open online course-. Con estas iniciativas pretenden especialmente “conseguir” la transferencia (incluso la venta) de su conocimiento, al mismo tiempo que se fomenta la existencia de una universidad

abierta en red y libre. La pregunta sería si esos medios consiguen del todo esos objetivos y sobre todo: ¿Cuál es, en definitiva, la relación de este conocimiento con las necesidades y demandas de la sociedad, de las personas concretas?, ¿De qué manera y en qué medida la universidad colabora con ellas? ¿De qué manera y en qué medida los alumnos se relacionan con ellas?

Aprendizaje, reflexión y cambio

Según Argyris y Schön (1974) el aprendizaje puede ser simple (cuando se mantienen los valores y normas) o complejo - de doble bucle (el que da lugar a cambios, al reconsiderar valores y estrategias, reemplazando lo viejo por lo nuevo y más eficaz). Solo éste poder ser un aprendizaje “efectivo” que afecta las estructuras cognitivas del alumno, así como sus actitudes y valores, percepciones y patrones de comportamiento –algo fundamental sobre lo que debemos cuestionarnos para la mejora y la innovación y especialmente en tiempos conflictivos o cambios ambientales, como los nuestros. Optar por un aprendizaje complejo o en bucle, implica introducirse en el concepto de desaprender propio de la experiencia; como decía Gadamer: “El hombre experimental es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas” (Gadamer 1977, Págs. 431-432).

“El aprendizaje va más allá de la adquisición de información, es un aprendizaje activo que promueve apéndices de por vida creando capacidades para participar en el mundo” (Pacheco, 2003, pág. 5) y esto depende del valor de la experiencia (Dewey, 1933); ha de reflexionar sobre ella y provocar el cambio. Por eso, un paso más allá, Eyer y Giles (1999) insisten “que el estudiante siente que su aprendizaje es útil cuando le implica significados y compromisos personales, cuando es promotor de su desarrollo y le permite su transformación humana y profesional dado que promueve que piense en ciertos cambios sociales necesarios” (Pacheco,

2003, pág. 5); experiencias cumbre, que diría Maslow (1964).

El Aprendizaje Servicio (Aps)

Tener experiencias es por tanto la manera de prepararse para la vida y de participar en la vida social (Dewey, 1933), ya que el aprendizaje es el proceso en que el conocimiento es creado a través de la transformación de ésta experiencia; un proceso al servicio del desarrollo personal en el que se observa, conceptualiza y experimenta; (Kolb, 1984). Y lo social es absolutamente determinante (Vygotsky, 1962); Kurt Lewin (1951) afirma que es imposible conocer el conocimiento humano fuera de su entorno, de su ambiente; pero es el alumno el que ha de jugar el papel principal. Como decía Bandura (1987), además de conocer y ejecutar las personas son capaces de motivarse y reaccionar según criterios internos al evaluar sus propias ejecuciones.

La conducta ha de entenderse como una constelación de variables independientes, por ello, la reflexión en el aprendizaje experiencial es el fundamento para la acción, el cambio, la transformación, y esto se realiza trabajando de manera cíclica. En esta misma línea, Argyris (1999) se interesa por dos aspectos del conocimiento para la acción: (1) Por un lado, la necesidad de generar conocimiento que sea útil y siempre vinculado al contexto en que se desarrolla; no vale cualquier práctica para todo; una acción eficaz, lo es, en unas determinadas condiciones de un contexto. (2) Por otro, propone generar intervenciones capaces de modificar las organizaciones para que además de cambiar también nuestras prácticas –y nuestro conocimiento- lo hagan, incluso nuestros valores.

Dewey (1933) insiste en la adaptación activa, en la capacidad del ser humano para modificar el ambiente que le rodea. Así habla de la necesidad de aprender por ensayo y error, adquiriendo hábitos, automatizando conductas y a la vez reflexionando sobre la experiencia, analizándola. Según Piaget (1948) el proceso de adaptación al medio busca un equilibrio entre estabilidad y cambio. Esta, está presente a través de dos elementos o procesos básicos: la acomodación

(que supone un). Por este autor el desarrollo cognoscitivo y la asimilación mental consisten en la incorporación de los objetos dentro de los esquemas de comportamiento, armazón de acciones que el hombre puede reproducir activamente en la realidad (asimilación, adquisición de nueva información) y la acomodación, modificación o ajuste a la nueva información y a las condiciones externas, en respuesta a las demandas del medio.

Por supuesto, sin agotar el tema, aquí podemos encontrar bases teóricas para fundamentar la importancia del APS, porque no basta preparar para el trabajo, hay que experimentar a modo del proceso de adaptación del que hablaba Piaget, asimilando y acomodando, hasta llegar a un equilibrio que lleve al individuo a crecer de verdad en su proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos, pero conocimientos útiles para su vida y la sociedad. Y en este proceso es fundamental la retroalimentación, la motivación para la acción y la reflexión de todo ello, siendo capaz de modificar incluso los valores que gobiernan nuestra conducta.

Los orígenes del Aps los encontramos en el pensamiento de John Dewey (educación experiencial) y William James (servicio a la comunidad) que inspiraron en los años 1920, las primeras experiencias estructuradas de servicio comunitario estudiantil, iniciándose ya en 1921 el programa pionero de Aps en el Antioch College (E.E.U.U.); aunque formalmente el término o se estableció acuñó hasta finales de los '60. En 1966, cuando diversas universidades siguiendo a las de Harvard y Radcliffe establecieron un currículo de servicio comunitario y en 1969, William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart, convocaron la primera Conferencia Nacional sobre el tema (Tapia, 2001).

El término se relaciona con otros como la práctica reflexiva, aprendizaje y evaluación, salud y seguridad, global de participación cívica, desarrollo impulsado por la comunidad, desarrollo intercultural, poder y privilegios... Y las diferentes prácticas de educación experiencial que se desarrollan entre proyectos de voluntariado, servicios comunitarios o incluso estudios de campo y programas de prácticas han ocasionado dificultades en la definición del Aps y por tanto en el desarrollo de investigaciones sobre sus posibles impactos. Para la National Society for Experiential Education (1994) es cualquier experiencia de servicio, con objetivos

educativos concretos en la que el estudiante reflexiona sobre lo que aprende a través de la experiencia; para La Corporation for National Service (1990) es un método mediante el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan, a través de la participación activa, en experiencias de servicio, integradas en sus programas académicos y con tiempo para la reflexión, que cubren necesidades reales de la comunidad. La Association for Service-Learning in Education Reform (ASLER) (1994) llega a indicar un conjunto de características que han de cumplir los programas de Aps, definiéndolos como método de aprendizaje que permite emplear variadas estrategias educativas experienciales, centradas en el estudiante; que sitúa el currículo en el contexto de situaciones de la vida real; que lo conectan con la comunidad, exponiendo a los estudiantes en situaciones que les suponen un desafío (recogidas por Furco, 1996). Estas definiciones no diferencian claramente el aprendizaje-servicio de otros enfoques de la educación experiencial, por ello Sigmon (1979) intentó comparar los diferentes programas que combinaban servicio y aprendizaje, indicando que hay un continuo entre la educación experiencial y el Aps; De modo que éste se da solo cuando hay un equilibrio entre los objetivos del aprendizaje y el resultado del servicio y se benefician tanto los estudiantes como la comunidad.

Gráfico para la distinción entre programas de servicio (Tomado de Furco, 1996, pág. 2)

El concepto “aprendizaje –servicio” supone un paso más allá de las prácticas profesionales (en un contexto social determinado y real), implica al alumnado en el servicio a la comunidad, dentro de una asignatura como parte del currículo; une el aprendizaje con el compromiso social. Se diferencia del voluntariado en que es un proyecto educativo que tiene además un fin social, un servicio a la comunidad (los alumnos no tienen que buscar la convalidación –si fuera posible- de créditos; ya están considerados). La fundación Zerbikas (2014) habla de ello como una metodología educativa.

La universidad siempre ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad y se espera que esté atenta a sus necesidades para aportar la mejor formación del recurso humano de quien a ella asiste, se responsabilice involucrándose con la comunidad (Pacheco,

Thullen y Seijo, 2003). Desde los años 90' existe un gran movimiento de acción social y cooperación al desarrollo a nivel universitario (CUD) y de acción social (inclusión, voluntariado, igualdad, diversidad, sostenibilidad, salud...) que impulsan las universidades como forma de responsabilidad social corporativa (Gaete, 2011). El aprendizaje-servicio lleva al aula este objetivo estratégico.

Nuestra experiencia: la enseñanza del arte desde lo social

Si partimos de un concepto de arte social, ¿cómo no vamos a implicar a los alumnos en la acción social? Se presenta el trabajo realizado tanto en la asignatura de "Ámbitos socioculturales de la educación artística" de la Universidad de Jaén como en la de "Desarrollo e integración por medio del Arteterapia" del CES Cardenal Spínola. F. San Pablo CEU-Andalucía (Centro adscrito a la Universidad de Sevilla) en las que animamos a los alumnos a participar en el servicio a la comunidad, en "un mundo en proceso de creación" ... "siempre en transformación" que diría Paulo Freire (1990) y hacerlo a través de la actividad artística.

Con una metodología dinámica se introducen a los alumnos en el concepto de arte y de artista del que se parte; un arte de todos y para todos, un arte social, abierto y al servicio de la comunidad, un arte saludable, capaz de propiciar el desarrollo/crecimiento/ la integración tanto personal como social, para el encuentro y la participación, para la salud y la educación integral (Callejón, Aznárez y Granados, 2006; Callejón-Chinchilla, 2008). Aunque es difícil romper los conceptos dominantes, es uno de los descubrimientos más importantes que han de hacer los alumnos, acercarse el arte desde otra perspectiva, enriquecedora y útil.

Podríamos afirmar que hemos pasado de la concepción de un arte "inútil" referente de un escaso y selecto grupo de personas, a la concepción del arte como un importante recurso y oportunidad, pero ¿cuál es entonces el concepto actual de arte y de artista?

En el arte actual lo conceptual ha dado paso a lo procesual. Los artistas han ido descubriendo el valor de la experiencia, vivir y nutrirse de ella. Para ello debieron liberarse de las normas

y cánones, permitiéndose una mayor expresividad de sus emociones y sentimientos. No se busca la "objetividad" mimética, ni la perfección, ni siquiera la belleza. El arte se convierte en abstracto y se vuelve inmaterial. Aunque esto no desmitifica el estatus del artista como un ser especial. Por lo que ha de avanzar (o retroceder a los primeros tiempos) para llegar a afirmarse "que todo ser humano es un artista" (Beuys, 1995). A partir de los impresionistas el arte empieza a abandonar los museos y galerías, el concepto de arte se amplifica; surge el arte colectivo y se derriban los conceptos de originalidad y autoría... Los artistas descubren el continuum arte-vida, el arte se acerca a la realidad, no para imitar sus formas, no para representarla o decorarla... si no para reflexionar sobre ella, para criticarla...adquiriendo una dimensión social, ética y político espiritual. Así, podemos encontrar autores como Beuys que intentan articular vitalmente lo ético, lo político y lo artístico o como Duchamp cuando afirmó su idea de arte como filosofía crítica (citados por Valencia, 2005). Ya no se busca producir obras, sino acciones; los proyectos artísticos se entrelazan con los proyectos de vida. El arte, los artistas, las obras de arte... no son autónomas... forman parte de un círculo comunicativo, el arte se convierte en un "estado de encuentro" (Bourriaud, 2006), interactuando con el espacio, el espectador, en definitiva con la vida.

Surge la acción y la participación en un arte atento, receptivo, reflexivo y crítico... un arte que parte y provoca la experiencia estética cotidiana (Mandoki, 2008); Un arte que solo así es capaz de responder a los retos que la sociedad le plantea. Un arte centrado en el proceso más que en el producto, un arte que tiene en cuenta a la persona y a la sociedad, que parte de ella y le aporta, un arte de todos y para todos que nos invita a participar de él, de la experiencia artística y estética. Un arte social, un arte capaz de mediar e intervenir en las dificultades y problemas tanto personales como sociales.

Se presentan a los alumnos de esta manera el arte y la actividad artística; se conocen artistas con capacidades diversas, se muestran experiencias y descubren técnicas y recursos de arte social en un caso, de arteterapia en otra, y de mediación e intervención social en ambas, sin entrar en la posible discusión de términos y definiciones (Callejón-Chinchilla y Granados-

Conejo, 2012); se descubren las potencialidades del arte para atender a la diversidad y trabajar la integración.

Tras estas sesiones, en la asignatura de “Ámbitos socioculturales de la educación artística”, se invita a los alumnos a visitar instituciones sociales y culturales de la localidad que trabajan con el arte y con colectivos en riesgo de exclusión y han de participar en sus actividades (muchos tras acabar la asignatura acaban en ellas como voluntarios o monitores). Solo tras la experiencia, tras conocer la realidad de los diferentes colectivos, sus necesidades los alumnos desarrollan actividades y/o un programa de acción social como trabajo final de la asignatura. En “Desarrollo e integración por medio del Arteterapia” tras sesiones teórico-prácticas, se les propone a los alumnos la aplicación práctica de lo aprendido en el servicio de orientación del Centro que atiende a niños y adolescentes de la zona, que presentan necesidades de tipo psicopedagógico y que disponen de pocos recursos, así como a sus padres. Estos son derivados por los Servicios Sociales de los distintos ayuntamientos con los que se trabaja, realizando una importante labor social.

En ambas asignaturas, toda la experiencia han de reflejarla en un cuaderno-diario o portfolio creativo (sin formato específico; todo lo que sirva como “contenedor” vale) y éste —que ha de evidenciar el proceso y contener sus observaciones, propuestas, desarrollo y reflexiones— es la evaluación, además de tenerles en cuenta la participación y la implicación en las actividades realizadas y en la búsqueda de nuevos conocimientos y mejorar de los resultados.

Los resultados no pueden ser más positivos, prácticamente el 100% de los alumnos comentan al acabar que estas asignaturas han sido de las mejores de la carrera, que han aprendido no solo conceptos y procedimientos sino también actitudes y valores, han aprendido para trabajar con los demás y crecido ellos mismos, de verdad, como profesionales y como personas.

Referencias

Argyris, C. (1999) Conocimiento para la acción. Barcelona: Granica.
Argyris, C. & Schön, D. (1974) Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San

Francisco: Jossey-Bass.

Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
Beuys, J., Bodenmann-Ritter C. (1995) Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972. Madrid: Editorial Visor.

Bourriaud, N. (2006). Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, editora.

Callejón-Chinchilla, M.D. y Granados-Conejo, I.M. (2012) Mediación, intervención y/o arteterapia. I Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia. Archena. Universidad de Murcia. Recuperado en 15 enero de 2014 de <http://congresos.um.es/isasat/isasat2012/paper/view/28331/13131>

Callejón, M.-D., Aznárez, J.P., Granados, I.M. (2006) A healthful Art for all. Congres International InSEA Congress 2006, Interdisciplinary Dialogues in Arts Education will be held in Viseu, Portugal, from 1-5 March, 2006.

Callejón-Chinchilla, M.-D. (2004) Anímate. Red Visual, 1. Recuperado en 25 enero de 2014 de <http://www.redvisual.net/n5/n1/imagenes/art4.pdf>

Callejón-Chinchilla, M.-D. (2008) ¿Es posible una educación artística útil y saludable, una educación artística para todos? Actas II Congreso internacional de educación artística y Visual. Retos sociales y diversidad cultural. Granada.

Crawford, C. (2003) Subjectivity and Simulation. Serious Games: Improving Public Policy through Game-based Learning and Simulation. Washington, D.C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars, Foresight and Governance Project. Recuperado en 16 febrero de 2014 en: <http://www.seriousgames.org/images/Seriousgamescrawfordfinal.pdf>

Dewey, J. (2007) [1933] Como pensamos. Barcelona: Paidós.

Fundación Zerbikas (2014) Web oficial. Recuperado en 15 febrero de 2014 en <http://www.zerbikas.es/es/>

Furco, A. (1996) Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning. Washington DC: Corporation for national Service. Págs. 2-6. Recuperado en 25 enero de 2014 de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/>

uploads/03-Furco-1-English.pdf

Gadamer, H. G. (1977) *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gaete, R. (2011) La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011. Págs. 109-133. Recuperado en 15 febrero de 2014 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf

Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Kozinets, R.V. (2010) *Netnography. Doing Ethnographic Research Online*. London: SAGE Publications.

Lewin, K. (1951) *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Row.

Mandoki, K. (2008) *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI.

Marhuenda, F. (2001) NI tanto ni tan calvo. Razones y mitos en torno al valor de la experiencia práctica en el aprendizaje profesional. En F. Marhuenda, M.J. Cros, E. Giménez (coords.) *Aprender de las prácticas: didáctica de la formación en centros de trabajo*. Universidad de Valencia. Págs. 123-168.

Meuli, J. y Callejón-Chinchilla, M.-D. (2013) Juego y visualidad. *Red Visual. Revista digital de educación artística y cultura visual*, 19. Recuperado en 5 febrero de 2014 de http://www.redvisual.net/images/PDF/19/redvisual19_04_meuli.pdf

Ortiz, A.B., Aronsson, K. y Griffiths, M. D. (2011) Game Transfer Phenomena in Video Game Playing: a qualitative interview study. *Journal of cyber behavior, psychology and learning*, 1(3), 15-33, July-September 2011. Recuperado en 5 febrero de 2014 de http://cdn1.gamepro.com/cdn_img/43105-IJCBPL%20GTP%20VG%202011.pdf

Pacheco, D. (2003) Conceptos y principios del programa aprender-sirviendo. En D. Pacheco, M. Thullen y M.J. Seijo. *Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral universitaria*. México D.F.: Editorial Progreso. Págs. 2-24.

Pacheco, D., Thullen, M. Seijo, J. C. (Eds.) (2003) *Aprender sirviendo. Un paradigma de*

formación integral universitaria. México D.F.: Editorial Progreso.

Sigmon, R. L. (1979) *Service-learning: Three Principles*. Synergist. National Center for Service-Learning, ACTION, 8(1). Págs. 9-11.

Tapia, M.N. (2001) *La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje-servicio" en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Valencia, M. A. (2005) Los orígenes del arte crítico: La metáfora Rothko, En *Revista de Ciencias Humanas*, UTP.

Vygostky, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press.

Winnicott, D.W. (2008) [1971] *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Cuando me encuentro, cuando nos encontramos. Arte y Educación Artística como reflexión y agencia

José Pedro Aznárez, Universidad de Huelva y Escuela de Arte León Ortega (Huelva)

Samir Assaleh, Universidad de Huelva

TEXTO
19

Resumen

“Cuando me encuentro” es el título de un proyecto de Trabajo llevado a cabo en la Escuela de Arte de Huelva, y cuyo producto final ha sido una exposición de escultura. Pero el objetivo no era sólo crear esculturas, sino ayudar a los estudiantes a aprender a ver y utilizar el arte como un medio de reflexión personal y grupal mediante el que aprender a profundizar más sobre su propia subjetividad y el modo en que construyen su identidad. “Cuando me encuentro” es un ejemplo de cómo desde la Universidad de Huelva y la Escuela de Arte de esta misma capital española intentamos trabajar para impulsar una educación artística en el que la libertad, la comprensión crítica y la capacidad de agencia son temas fundamentales.

Palabras clave: Agencia, reflexión, subjetividad, identidad, comprensión crítica.

1.- No, nada es como era

Yo ya no soy el que era, por eso nada es ya como era. Ahora lo sé.

Michael Ende: El espejo en el espejo

Nada es como era. No lo ha sido nunca. La realidad es extraordinariamente inestable, móvil. Salvo tal vez en esas ficciones parciales y muy incompletas de conocimiento que son los currículos escolares y los libros de texto. En estos textos, que a menudo ya nacen muertos, las cosas parecen firmes: los objetivos, los contenidos resultan familiares; tranquilizadores. A fin de cuentas, Baroja sigue siendo Baroja; la Constitución de 1812 sigue siendo la “Pepa” de siempre; la pintura al fresco es lo que es; la Sixtina es la misma que pintó Miguel Ángel;... Pero esto tampoco es así: el significado de los hechos y de los productos humanos jamás permanece firme, sino que, muy al contrario, cambia sin cesar. De alguna manera, cada época, cada momento, cada sujeto reinventa la realidad. Aunque los mimbres con los que la teje sean en gran medida heredados del pasado.

No, nada es como era. Y tal vez ahora, más que antes, el modo en que la sociedad y la economía cambian ha hecho aún más evidente que incluso las certezas más sólidas, las seguridades, y hasta lo que nos parecían derechos irreversibles, pueden esfumarse de un momento a otro. A veces a escala mundial. Como señala Bauman (2005), la vida y el mundo se vuelven líquidos. Tal vez hay que volver a recordar que aquellos modos de conocer y esos currículos eran el fruto de una manera parcial, en cierto modo miope, de considerar el conocimiento (Morin, 1999 y 2002), y –como cualquier otra estructuración de lo real- eran fruto del deseo del poder, de los poderes, de fijar lo real y hacerlo predecible (Foucault, 2008). Como señala Hernández (2007: 38) El currículo es una construcción social, un producto cultural, que refleja un campo de lucha en el que los diferentes grupos tratan de imponer sus significados. Donde los contenidos no son objetivos ni neutrales... Pero sobre todo es necesario reparar en que ante un mundo cambiante, inestable, incierto, el alumnado no puede aprender a enfrentarse a la realidad con

herramientas estáticas, con estrategias generalmente más o menos conductistas, basadas en la repetición y la reiteración.

A la vez que la realidad social se vuelve líquida, lo hacen también las identidades, los modos de mirar, el modo de estar en la realidad (Gergen, 1992). Incluso ser, simplemente ser, es ahora una tarea compleja en Occidente, puesto que cada persona se enfrenta a una multitud de posibilidades de constituir su identidad, de situarse frente al mundo. Al desaparecer también las certezas de las identidades tradicionales, llegar a ser se vuelve una labor inacabable, agotadora.

Ante esta liquidez una opción es operar con automatismos, conforme el horizonte de la sociedad de consumo va indicando: llegar a ser según me dictan, actuar tal y como veo en cualquiera de los infinitos escaparates y actuar además sin mucho cuestionamiento ni demasiada crítica. Construidos por otros (Callejón y Granados, 2004), asumiendo performatividades precocinadas. Así, también se perpetúa una Escuela que sigue actuando como si todos sus estudiantes fueran iguales, como si el mundo fuese homogéneo, como si aprender consistiese una vez más en repetir y reiterar. Así, se perpetúa también una parte del profesorado, acomodado en el discurso de la queja ante un alumnado que no responde a esta enseñanza, reintentando una y mil veces que vuelvan a funcionar las recetas de siempre, . . . es una tentación tan fuerte que mentiríamos si no reconociésemos que, al menos nosotros mismos, a veces caemos en ella.

Volver una vez más a la Escuela de siempre. Empezar el curso como un curso más, como un curso cualquiera. . . Seguir entendiendo la educación ante todo como adiestramiento. . . Es una posibilidad. Pero es obvio que hay otras posibilidades.

Es posible concebir que, además de adiestrarse, además de asumir conocimientos, procedimientos y también actitudes, en la Escuela hay que luchar cada vez más para que los estudiantes se formen para ser libres y autónomos en un mundo que cambia. Para que adquieran una comprensión crítica. Para que adquieran agency; capacidad de agencia (Broncano, 2009), es decir para que sean capaces de actuar en el mundo con capacidad para transformarlo.

No es algo sencillo.

Desenvolverse con auténtica autonomía y poseer una sólida capacidad crítica exigen a su vez un buen capital cultural y haber aprendido a tener iniciativa, a no depender, a no esperar que otra persona nos diga qué y cómo hacer las cosas. Y, justamente, eso es lo que parece faltar más a los estudiantes que —provenientes de la Secundaria Obligatoria española— ingresan en el bachillerato, o más tarde, en la Universidad. Muchos de ellos parecen prolongar roles infantiles y egóticos; muchos de ellos no acaban de asumir responsabilidades; muchos de ellos no quieren enfrentarse a tareas o trabajos cuyo resultado no se les haya fijado previamente. Algunos de ellos, simplemente, no quieren otra cosa que perpetuarse en un presente indolente, acomodados en sus rutinas de consumo o en conversaciones interminables y no demasiado profundas a través de las redes sociales y el what's up, sin ser capaces de ver mucho más allá de sus pies. Muchos no se hacen preguntas, apenas se cuestionan nada fuera de aquellos cuestionamientos que forman parte de los lugares comunes generados socialmente (y aún menos lo hacen críticamente). Casi todos poseen un capital cultura ínfimo (a pesar de que llevan más de diez años en el sistema escolar obligatorio. . .) y no manifiestan interés alguno por acrecentarlo.

Ante ello, la escuela española se muestra escasamente eficaz (o al menos eso parece certificar año tras año cada Informe Pisa), con sus clases y sus rutinas a menudo tan aburridas, tan poco respetuosas con el estudiante (Hernández, 2002), a quien a veces tendemos a ver como un minusválido cognitivo, alguien que apenas sabe hacer nada o —en el peor de los casos— un sujeto que, pérfidamente, ha decidido vivir a costa de los demás sin dar palo al agua. Un sinvergüenza que no quiere estudiar y que posee una gran habilidad para actuar en la Escuela de manera poco ética, o directamente fraudulenta. Y es que en verdad muchos de ellos no desean estudiar —al menos no de la manera en que lo tienen que hacer— y también es verdad que a muchos de ellos los padres y el resto de la sociedad los hemos enseñado a vivir cómoda y eternamente subsidiados, en hogares hiperprotectores, en los que para el niño o la niña todo había de ser abundancia y ausencia de frustración. Tampoco se puede negar

que en muchos centros, en todas partes, “lidiar” con este alumnado es una tarea difícil y que el cansancio o la dejadez de una parte del profesorado no se pueden achacar únicamente a falta de herramientas pedagógicas, a déficit en la formación y la innovación, a ausencia de compromiso. Es fácil acusar desde fuera errores, ineficacias y desidias... pero no es tan sencillo transformar los centros desde dentro, cuando las ratios excesivas, los continuados problemas de “disciplina” y la rutina parecen haber acabado con el deseo, con la capacidad innata de docentes y estudiantes para ser curiosos, para gozar afrontando retos, explorando, abandonando el espacio de confort para bucear en nuevos espacios. Todo este deseo, que es el motor de la escuela y en gran medida de la vida, parece haberse agostado, ahogado entre caprichos de niño pequeño, necedades, vagancia, reclamos de poco nivel cognitivo, ... y tal vez eso tiene que ver con las ofertas inacabables de placeres inmediatos, de consumos infinitos, de espectáculos deslumbrantes, de productos multimedia que construyen sin cesar más hiperrealidad –más mundos de ficción suplantando al mundo “real”- de la que jamás pudo soñar Baudrillard (2007).

Pero precisamente el mayor peligro es creer que eso necesariamente “es así”.

Por supuesto que muchos de nuestros jóvenes y adolescentes se muestran apáticos y desagradecidos, lentos y poco dispuestos a aprender o cambiar. Y nos desconciertan con su aparente incapacidad para aprender y/o para comportarse como esperamos de estudiantes con un mínimo de madurez. Y algo parecido ocurre con un sector del profesorado. Pero esta circunstancia, justamente, debería ser la que más nos empujase a reparar en que las cosas pueden ser de otra manera, en que precisamente ahora más que nunca es necesario proponer otras direcciones. Conscientes de que, por supuesto, no vamos a conseguir que todas las personas del sistema educativo cambien; ni siquiera podemos arrogarnos el derecho de pretender que todas acepten esa transformación. Pero una escuela que ama la Libertad tiene que asumir también la “insumisión”, aunque no por ello deba resignarse y dejar de luchar contra ella con todas sus fuerzas.

Lo primero que habría que subrayar es que la Escuela no tiene por qué ser así, fracasada y

agobiante.

Y que una gran parte del profesorado no acepta encasillarse en esas dinámicas reproductoras. Y que un buen número de estudiantes no sólo son activos y comprometidos, sino que son mucho mejores de lo que fue la mayoría del alumnado de tiempos pasados. Porque manejan más recursos, porque sus capacidades están mucho más estimuladas. Aunque ese alumnado puede invisibilizarse en medio de las dinámicas que hemos descrito. Es preciso repetir hasta la saciedad que las posibilidades para aprender son hoy mayores que nunca, aunque eso no se perciba si mantenemos dinámicas ligadas en exceso al libro de texto y a la repetición; a la cultura escolar de siempre.

También es preciso repetir de manera incansable que es necesario denunciar que el modelo curricular y organizativo que se impone en las aulas a este alumnado no es adecuado, porque es demasiado rígido y carente de sentido: difícilmente podemos volver a despertar el deseo y a apaciguar la rebelión larvada que hay en las aulas (una rebelión de desgana y de desánimo y desprecio y pereza) si continuamos con el empacho de los análisis sintácticos año tras año; con ejercicios estúpidos sobre el punto, la línea o el plano (o copiando tramas, o reproduciendo dibujos); con los cálculos y formulaciones desligados de la vida común; con los listados de datos aislados y de definiciones abstractas cuyo sentido apenas se vislumbra al estar separadas de un contexto y una mirada globalizadora; con la enumeración de características de obras de arte y literatura de las que apenas sabemos más que su nombre y filiación, ...

2.- Cuando me encuentro

Mientras lo piensa comprende que es él mismo quien tiene que crear el mundo alrededor suyo para que exista. (...)

De él depende, pues, lo que habrá allí, lo que sucederá y, sin embargo, no es que comprenda lo que está viendo.

Michael Ende: El espejo en el espejo

Difícilmente vamos a empujar a adolescentes y jóvenes a aumentar su capital cultural, su curiosidad, su capacidad crítica, sus posibilidades de agencia, si seguimos insistiendo en las rutinas educativas de siempre y en el sinsentido en que para todos se ha convertido la escuela. Esa a la que llegamos en invierno cuando aún apenas clarea el sol, que parece una cadena de montaje llena de seres a los que nos empeñamos a amoldar de manera siempre igual (como en el famoso dibujo de Frato) y en la que las horas a veces se alargan y alargan y alargan... Mientras fuera toda esa vida fascinante se despliega hasta hacerse inabarcable, incontrolable; mientras fuera las identidades se transforman y el llegar a ser es un arte difícil. Mientras fuera, nos dicen, el conocimiento multiplica su crecimiento a una velocidad vertiginosa y transforma los perfiles de la sociedad (Hernández, 2000; Aubert et al, 2004).

De modo más o menos consciente, todo lo hasta ahora dicho es lo que nos ha ido empujando a los autores de este texto a intentar re-plantear el modo en que enseñamos y aprendemos. En que, como sujetos diferentes, necesariamente diferentes, enseñamos y aprendemos. Con este propósito tiene que ver “Cuando me encuentro”.

“Cuando me encuentro” es el título de un proyecto de Trabajo llevado a cabo con estudiantes de 2º curso de Bachillerato en la Escuela de Arte de Huelva, y cuyo producto final ha sido una exposición de escultura. Pero el objetivo no era sólo aprender a crear esculturas, sino muy especialmente ayudar a los estudiantes a aprender a ver y utilizar el arte como un medio de reflexión personal y grupal mediante el que aprender a profundizar más sobre su propia subjetividad y el modo en que construyen su identidad. “Cuando me encuentro” hace referencia a aquellos momentos en que ellos se sienten realmente ellos; aquellos momentos en que llegan a ser en plenitud, en que –literalmente- se encuentran. Aunque a menudo no sepan muy bien por qué ese es el momento, ni por qué razón ese momento les hace alcanzar esa plenitud. Pero lo importante era empezar a explorar que la subjetividad no era algo constante y que está conectada con modos de sentirse y pensarse que pueden ser explicitados.

Para quienes lo viven, “Cuando me encuentro” no es un proyecto de trabajo más. Es excepcional en el contexto de su enseñanza de Bachillerato de Artes, estructurada –como

casi todo el sistema educativo español- en torno a unas materias claramente disciplinares, enfocadas hacia unos objetivos concretos y con un currículo bastante detallado. Pero este proyecto se lleva a cabo en “Taller de Creación en Escultura”, una optativa que no se evalúa en Selectividad (pruebas de acceso a la Universidad) cuyo currículo es definido casi por completo por el propio Departamento de Volumen del que depende. Una asignatura que cada año eligen apenas veinte estudiantes, entre otras cosas porque tiene un número clausus de 20 personas. Y aún con tan pocos alumnos es difícil poderla llevar adelante, porque exige del docente una atención enormemente personalizada y un trabajo constante.

Es excepcional porque también su Escuela lo es. En las primeras reuniones con los padres y madres de Bachillerato de Artes de la Escuela León Ortega, una de las primeras cosas que solemos comentar es que sus hijos suelen ser felices en este centro. Parece una anécdota, pero no lo es. Ni es algo irrelevante. En este bachillerato de Artes los estudiantes tienen que hay que aprender Inglés, Lengua y Literatura. Y Filosofía, Historia y Ciencias. Lo mismo que en el resto de los bachilleratos. Pero en esta Escuela cada estudiante es conocido por su nombre, y es llamado por él o por el apodo con que le gusta ser nombrado. Y es admitido como un sujeto, es decir, como alguien único que puede ser totalmente distinto a los demás. Resulta hermoso verlos en el gran patio del centro: hay chicas pijas junto a otras “alternativas” (aunque sean tan similares a las “alternativas” de todos los años); chavales apenas salidos de la pubertad y con pinta aún de niños junto a otros que parecen mucho mayores de lo que son; muchachas y muchachos con el pelo cortado de maneras llamativas y muy teñido, o con largas rastas y otros que parecen no haber sacado jamás los pies del plato; hay jóvenes a los que encanta hacer explícita su opción sexual (hegemónica o no) y otros que no se definen; hay gente informal y gente sofisticada; hay alguna lolita y, cada vez menos, algún emo; hay gente común y gente “rara”; ... hay muchos tipos de personas y todos suelen respetarse, interaccionando entre sí sin que abunden los juicios, sin que suelen surgir discriminaciones. Hay poca violencia escolar. Se da la paradoja de que personas que en la Secundaria obligatoria no encontraban su sitio, aquí no tienen dificultad para hallarlo.



Es un centro pequeño y casi familiar, los estudiantes suelen abandonarlo con nostalgia cuando llega la hora de promocionar. Muchos conservarán intacto un fuerte vínculo emocional con la escuela y con varios de sus profesores. Un centro pequeño, de tan solo un par de líneas para estos chicos de bachillerato (todos los años tiene que dejar fuera a varias decenas de solicitantes). Y una única línea en el resto de sus enseñanzas: ciclos formativos de grado medio, ciclos formativos de grado superior y, desde hace un par de años, también Estudios Artísticos Superiores. Las ratios son bajas, excepto precisamente en el bachillerato, en el que se acerca a los 40 estudiantes en el mejor de los casos (y a veces incluso los supera en los segundos cursos). El claustro está en torno a los 40 docentes. Con las lógicas excepciones y conflictos inherentes a cualquier claustro, el equipo de bachillerato, en general funciona sin demasiados problemas y bien avenido. Es uno de esos pocos centros donde el profe de Ciencias o el de Lengua o el de Filosofía no es ni más ni menos importante que el de Dibujo, y donde está en franca minoría con respecto a los profes de perfil artístico (Volumen, talleres, Historia del Arte, Medios de Comunicación, ...). Y esto es así a la vez que entre los docentes de perfil artístico se tiene claro, por ejemplo, que la Lengua española o el Inglés son materias fundamentales. Así, los saberes no están jerarquizados al modo habitual, al menos en el momento presente (la reforma que se ha aprobado para nuestro sistema educativo no augura algo demasiado bueno para este bachillerato).

Desafortunadamente también hay gente que mete la pata, y gente que no sabe estar; sí, también hay gente que se escapa en horas de clase y echa a perder su vida... Pero esto es normal: hablamos de una escuela, no de un sitio utópico. Que sean felices no excluye que la mayoría pasen malos ratos, que muchos cateen, que a menudo vayan a septiembre y que, en un número no despreciable, algunos repitan curso. A veces hasta tener que emplear cuatro años en superar los dos cursos del bachillerato español. También algunos abandonan. Pero la mayoría acaba aprobándolo y, en un % muy elevado, superan las pruebas de acceso a la Universidad.

Esta excepcionalidad del centro, y del programa de la asignatura, facilita poder trabajar

con el alumnado de modos no tradicionales. Sin el agobio por entrenarse para Selectividad, y sin un currículo estatal prescriptivo, más allá de unas directrices generales. Es como un “banco de pruebas” autorizado, a la vez que es una especie de “buque insignia” de lo que el departamento puede dar de sí. Actualmente la materia la imparte uno de los autores de este trabajo, pero es necesario especificar que continuamente consulta y debate con el otro profesor del departamento que trabaja por la mañana —José Luis Rosado-, y que es frecuente que invite a éste a intervenir en clase. A veces hay dos profes en el aula (algo que ha ocurrido y ocurre en otras asignaturas del departamento, gracias a la buena voluntad y a veces a sumar tiempo gratis de trabajo). Dos profes que se complementan, que multiplican su saber al sumarlo sin susceptibilidades, enriqueciendo los momentos de reflexión y debate, y que, a veces, se contradicen, lo que ayuda a mostrar a los estudiantes que el arte —como la materia “mal estructurada” o compleja que es (Efland, 2004)-, exige ser capaz de adoptar puntos de vista distintos y a decidir continuamente entre opciones que a veces son compatibles y otras se excluyen. En suma, que esta dualidad buscada por los profesores ayuda a comprender que el conocimiento no existe acabado y se aprende, sino que es una construcción.



Precisamente de eso se trata. De construir. No sólo de construir esculturas, sino de generar procesos en los que los estudiantes son capaces de pararse y empezar a reflexionar y construir propuestas. Propuestas críticas, abiertas a la consideración (eventualmente a la crítica) de los demás. Como buen proyecto de trabajo, está abierto a que el alumnado con-gestione con el docente el perfil del tema elegido. Y a que los tiempos se dilaten si hace falta. Pero además es heterodoxo porque –desde el curso anterior- el docente ha decidido que en el aula entren los sujetos completos, y no reducidos a mentes y memorias. Por eso, al principio, se trabaja con dinámicas de relajación, de expresión corporal e incluso... de baile (discretamente guiado y desde un respeto máximo al sujeto y su corporalidad). Cuando un día se baila, una parte del alumnado sale entusiasmada: han podido ser ellos completos; han podido re-encontrar el cuerpo que se les obliga a dejar fuera de la Escuela desde que son pequeños. Algunos han vencido su pudor y se han sentido autorizados a ser un poco más ellos mismos. Otras personas no comparten ese entusiasmo, e incluso salen ligeramente disgustados: la escuela ha grabado a fuego lo que es y no es pertinente hacer y la sociedad en general ha dejado su impronta de rigidez en las corporalidades. Por supuesto, todos ellos son conscientes del máximo respeto que el profesor les profesó y que entre ellos se deben: no es lícito reírse o juzgar al otro; se procura generar un espacio de seguridad dentro del aula en el que cada uno pueda actuar sin miedo a los demás.

Pero sí es lícito bromear, codearse, mezclar los ratos de trabajo frenético o de reflexión seria con los de chanza y con las confidencias, las discusiones informales, el payaseo... Por supuesto, este ambiente, que tiene que ser compatible con el orden, la eficacia, un mínimo de cuidado del aula y materiales, con resultados buenos, exige que el profesor sea quien guía, “manteniendo el orden”, reprendiendo y castigando si es necesario, coordinando el proceso con responsabilidad y buen hacer y siendo el responsable global. Y también que abandone la coraza y sea una persona abierta, vulnerable como sus alumnos, abierto no solo a dar bromas sino también a recibirlas. Pensamos que hay un gran respeto por los profesores –no exento de la sorna habitual y casi obligada por parte de los estudiantes-, porque éstos manifiestan

un gran respeto por sus alumnos y alumnas.



El proyecto de trabajo, tras varias sesiones en que el grupo se va conexionando y adquiere cierta destreza a la hora de abocetar y proponer pequeños modelos, exige de cada estudiante una fuerte capacidad de reflexión, análisis y crítica. “Cuando me encuentro” es un tema especial, y no siempre cada adolescente tiene muy claro cuando ocurre: por eso es habitual enfrentarse a la incertidumbre más absoluta o encontrarse que sus propuestas iniciales –normalmente pequeñas figuras en plastilina- son echadas abajo por el docente o por sus compañeros porque se quedan en lo tópico, en estereotipos, en ideas sin fundamentación suficiente. Para acompañar esta fuerte vocación reflexiva, los estudiantes tienen que ir elaborando un diario de clase que acompañe sus procesos de aprendizaje y de creación. Los diarios varían mucho de unos a otros y casi siempre van retrasados con respecto a la marcha de la clase, pero les exige fotografiar lo que van haciendo, tomar notas cuando surge un tema nuevo, cuando ocurre algo especial,...

El proceso mediante el que las propuestas llegan a tomar forma definitiva también varía mucho de unos a otros. Sólo hay una condición, que no se limiten a generar una sola figura: que haya más de una para facilitar que se produzcan relaciones entre ellas y se aprenda a componer mejor. A. encuentra enseguida sus claves y ofrece un potente boceto en plastilina –rabiosamente roja- mediante el que abordar la dualidad inherente a cualquier forma de llegar a ser. En cambio R. tarda en concebir su conjunto de dos esculturas, uno de los favoritos para casi todos. C. duda y duda hasta animarse a construir un móvil precioso, en el que varias figurillas de fimo trepan por entre sombreros de todo tipo y tamaño, tal y como ella cada día se reinventa con sus propios sombreros. Hay personas que se encuentran en sus parejas; en sus cuerpos; en sus familias y amigos; en la música; en la interpretación y la búsqueda; en la fotografía y el skate, ... y N. Muestra que lo que haya en este trabajo es su propio vacío. Encuentra, admite el vértigo de encontrarse con el vacío, y lo plasma en una escultura de formas expresionistas que recuerda lejanamente a Moore.

Uno de los objetivos es que cada uno sea capaz de gestionar su clave expresiva. ¡Aquí no hay un único modo de hacer arte! Asumimos que, como dice Hernández (2000), es preciso

huir de las “interpretaciones correctas”. Esto se facilita mediante la observación de obras muy diferentes y mediante una sesión “teórica” sobre modos de expresión. Y se posibilita respetando que C. se empeña en ser realista, en tanto N. prefiere trabajar rozando la abstracción. Esta libertad es acompañada de una fuerte exigencia por parte del profesorado, a veces muy dura, pero pensamos que el alumnado, precisamente por verse reconocido y respetado como sujeto, lo admite, unas veces mejor que otras, casi siempre con confianza. Tomo del cuaderno de D: He de decir que José Pedro... me hizo una jugarreta en las caras. Cuando pensé que estaban acabadas, apareció con su gran amigo José Luís, con un cincel y martillo, y una cara diabólica ja,ja,ja dio un cincelazo a mi cara más bonita de la escultura y dijo anda hazla otra vez... y yo...no dije ni mu, me sorprendí. A día de hoy se lo agradezco en realidad, he tenido una maravillosa oportunidad de aprender muchísimo...

Por supuesto no se trató de un impulso diabólico, sino simplemente de empujar a la alumna a arriesgarse, a abandonar su espacio de seguridad, y el apego a los rasgos que el profesor le había dado días antes para que se orientase. El resultado en la segunda cara –completamente suya- fue indudablemente mucho mejor...

Diferentes estilos, diferentes tamaños desde los apenas 100 cm de algunas (el mínimo fijado) hasta la inmensidad de la de A. Diferentes materiales, predominando la creación con pasta de papel sobre estructuras de metal y cuerda.



Y un aprendizaje inmenso en torno a los contenidos “tradicionales”, porque éstos a menudo también son importantes. Pero sobre todo un aprendizaje en torno al riesgo y la necesidad de ser autónomo, y crítico. Como escribe también D.: “Para nuestro proyecto a lo largo del trimestre debemos tener muy en cuenta ser libres y valientes”.

El final del proyecto consiste en mostrar una exposición en la Sala de la Escuela. Una sala que tiene bastante eco en la ciudad. De hecho, la exposición es recogida en la prensa local, y anunciada en la televisión autonómica. Pero también aquí el proyecto da un pasito más. Empezamos a prepararla con tiempo: J. elabora un blog con imágenes y textos; todos se organizan para ofrecer una copa y un pisolabis que acaba siendo un banquete succulento y se decide qué se va a hacer en el momento de la inauguración, que es la tarde del 18 de marzo. Y así se va configurado, en un diálogo real en el que participan todos los estudiantes y los dos profesores, que se montará una breve performance. Una performance realizada por tres de las alumnas, que crean su propia vestimenta, que se compran las máscaras que eligen llevar, que ensayan –con ayuda de toda la clase- durante toda la mañana del mismo día de inauguración (variando poses, y textos, y tiempos). Y también se opta porque A prepare un texto para explicar, de una manera bastante lírica, qué es la exposición, qué se pretende con ella, qué y quienes son ellos como autores. Un texto que exige una fuerte reconstrucción, una renegociación, entre su autor y el docente, pero que al final es un éxito, como un éxito es la hermosa performance y la inauguración. Escribe J. en su diario: “cada uno pusimos nuestro granito de arena, haciendo de la exposición un éxito. Fue una gran tarde...”

diferentes y mediante una sesión “teórica” sobre modos de expresión. Y se posibilita respetando que C. se empeña en ser realista, en tanto N. prefiere trabajar rozando la abstracción. Esta libertad es acompañada de una fuerte exigencia por parte del profesorado, a veces muy dura, pero pensamos que el alumnado, precisamente por verse reconocido y respetado como sujeto, lo admite, unas veces mejor que otras, casi siempre con confianza. Tomo del cuaderno de D: He de decir que José Pedro... me hizo una jugarreta en las caras. Cuando pensé que estaban acabadas, apareció con su gran amigo José Luís, con un cincel y martillo, y una cara diabólica

ja,ja,ja dio un cincelazo a mi cara más bonita de la escultura y dijo anda hazla otra vez... y yo...no dije ni mu, me sorprendí. A día de hoy se lo agradezco en realidad, he tenido una maravillosa oportunidad de aprender muchísimo...

Por supuesto no se trató de un impulso diabólico, sino simplemente de empujar a la alumna a arriesgarse, a abandonar su espacio de seguridad, y el apego a los rasgos que el profesor le había dado días antes para que se orientase. El resultado en la segunda cara – completamente suya- fue indudablemente mucho mejor...

Diferentes estilos, diferentes tamaños desde los apenas 100 cm de algunas (el mínimo fijado) hasta la inmensidad de la de A. Diferentes materiales, predominando la creación con pasta de papel sobre estructuras de metal y cuerda.



Cuando acaba la inauguración los dos profesores invitan a todo el curso en la peña enfrente de la Escuela. El ambiente es de alegría, de satisfacción, de reconocimiento, de ilusión... escribe de nuevo D. en su diario de alumna: "Gracias al departamento de escultura y a la Escuela por regalarme este día". Y unas páginas después: "Se necesita la constancia y el trabajo. ¡Qué nunca falte!". En el marco de un curso que, un par de semanas después, ya está enfrascado en un nuevo proceso de reflexión para montar una nueva exposición: un proyecto sobre igualdad de género solicitado por la propia Escuela. Un comienzo que nos lleva a todos al límite de la paciencia para, después, empezar a producir esculturas en madera, en papel, en alambre, en cartón, con ready-mades, con vaciados de escayola... Un proyecto en el que las calificaciones, de nuevo y salvo alguna excepción aislada, no bajan del notable...

¿Cuál es la clave de todo esto? En principio lo que –una vez más- explicita D.: "para expresar hay que conectar con la pasión".

3.- Cuando tomamos la voz, cuando intervenimos en la realidad

Para conectar con la pasión –con el deseo, como señalaría Fernando Hernández- es necesario que el alumno se vea desafiado por lo que hace, encuentre en ello sentido. Y para encontrar sentido a las cosas que hacemos en el aula, estas tienen que servirnos para encontrarnos a nosotros mismos y, como escribe Efland (2005) "contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo". Intentar que estudiantes hiper-estimulados fuera del aula, con un bagaje vital a veces asombroso (basta con escucharles, incluso a algunos bastante humildes, narrar sus viajes fuera de España), se entusiasmen con repertorios de actividades predecibles y con sesiones puramente transmisivas es algo condenado al fracaso de antemano. Salvo en el caso de aquellos que, por su especialidad docilidad o por ser capaces de posponer su satisfacción a un futuro muy lejano, encajan en nuestras aulas cuadrículadas. Necesitamos, por el contrario, flexibilizar currículos y contenidos; crear centros donde las subjetividades sean reconocidas y las emociones aceptadas (dentro de un límite razonable); construir entornos de

confianza y espacios de seguridad en que nadie se vea amenazado ni sujeto a juicios que afecten a su persona, en vez de a su trabajo; asumir que la realidad es compleja y que los saberes están entrelazados entre sí; organizarnos en procesos de aprendizaje que combinen los ejercicios y las dinámicas más conductistas (a veces imprescindibles y muy eficaces) con proyectos de trabajo y otros modelos de escuela basados en la indagación, la reflexión, la autonomía, la responsabilidad personal, la construcción de conocimiento; variar los modos de evaluar y calificar, caminando hacia procesos que permitan valorar la globalidad de los procesos a la vez que son exigentes con los resultados finales; abandonar los roles de profesor-alumno que se basan ante todo en relatos de poder, a favor de una autoridad recabada no sólo de la situación administrativa sino también de un acompañamiento visiblemente comprometido y centrado en el estudiante; necesitamos confiar de nuevo en las personas y las posibilidades de los jóvenes y adolescentes, a pesar de su horrible preparación previa, de la indolencia de muchos, de la apatía de la mayoría (y aprovechando el entusiasmo y la generosidad de otros muchos); necesitamos que los estudiantes protagonicen sus aprendizajes, y que como escribiera tan acertadamente Fernando Hernández (2007: 58), transiten su propio camino, pero no como un camino donde todo está previsto y controlado de antemano. De esta manera quizá (...) los niños, las niñas y los jóvenes puedan encontrar que la Escuela puede ser un lugar que les plantea retos, desde unas propuestas en las que ellos y ellas forman parte, y en las que pueden llegar a escribir retazos de su propia historia.

Esto es lo que intentamos muchos profesores en todas partes, y es parte de lo que intentamos los autores de este trabajo, tanto en la Escuela de Arte como en la Universidad de Huelva. En esta última, en la titulación de Magisterio y desde el Dpto. de Educación Física, Música y Artes Plásticas, trabajamos con proyectos de trabajo que utilizan las imágenes como medio de indagación para acabar produciendo narrativas visuales (videos-performances, comics,...). Narrativas finales que generen fuertes experiencias entre los propios estudiantes (y en los profesores) conscientes de que la experiencia es un modo de aprender mucho mejor y más potente que la transmisión de datos y procedimientos. Experiencias que los estudiantes van a

conservar para siempre, en tanto que van olvidando la mayoría de lo que fuimos contándoles hora tras hora, diapositiva tras diapositiva sin darles voz. Por eso también, como tantos otros y sin poder arrogarnos la más mínima originalidad, en las mal llamadas “clases teóricas” cada vez más lo que cuenta es el debate (que coordina un estudiante, no el docente), y la reflexión grupal. Por eso en la Universidad de Huelva también trabajamos con diarios de artista –como hace asimismo el departamento de Volumen de la Escuela de Arte-, y con cajas de personalidad y vida, y con otras herramientas de carácter plástico en las que crear imágenes no es un capricho, sino un modo de tomar la voz, para explorar, para comprender, para cuestionar y, a veces, incluso para intervenir en la realidad. Aunque sólo sea concienciando y concienciándonos de que otra Escuela no sólo es posible, sino que a veces, gracias a nuestros estudiantes, gracias a abandonar rutinas y miedos, gracias a que la vida nos ofrece oportunidades como el proyecto de trabajo que hemos narrado, se hace realidad.

Pero no podemos detenernos. La realidad cambia, fluye en su liquidez. Este viaje no ofrece demasiadas certezas, pero posee la belleza y la pasión de la vida. Es una oportunidad de amar, que es, como le hemos oído repetir a Carlos Odraizola, desear el crecimiento del otro, el crecimiento de uno mismo.

El puente que estamos construyendo desde hace muchos siglos nunca estará terminado. Como una mano tendida que nadie estrecha, sobresale por encima de las rocas escarpadas de la frontera de nuestro país...”

Michael Ende: El espejo en el espejo.

Bibliografía

- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. y Valls, R. (2004) Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona, Graó.
- Baudrillard, Jean (2007) [1978] Cultura y simulacro. Barcelona, Kairós
- Bauman, Zygmunt (2006) [2005] Vida líquida. Barcelona, Paidós
- Broncano, Fernando (2009) La melancolía del ciborg. Barcelona, Herder
- Callejón, M.D. y Granados, I.M. (2004) “Deslumbrados, atrapados, contruidos. Del diálogo y el tiempo para una mirada sana, para la construcción personal en la escuela”. Red Visual no 2. Diciembre 2004. <http://www.redvisual.net/n5/n2/art7.htm> consulta 14 Julio 2010, y en Red Visual, primer bienio. Sevilla, COLBAA, 2006
- Efland, Arthur (2004) [2002] Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículo. Barcelona, Octaedro
- Foucault, Michel (2008) [1970] El orden del discurso. Barcelona, Tusquets
- Gergen, Kenneth J. (1992) [1991] El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona, Paidós
- Hernández, Fernando
- (2000) Educación y cultura visual. Barcelona, Octaedro.
 - (2002) “La importancia de ser reconocido como sujeto”. Cuadernos de Pedagogía, nº 319. (pp. 28-33)
 - (2007) Espigador@s de la Cultura Visual. Barcelona, Octaedro
- Morin, Edgar
- (1999) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. París, UNESCO. En http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_7%20saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro.pdf. Consulta 8 Enero 2009.
 - (2002) [1994] Sociología. Madrid, Tecnos

Los textos de Michael Ende: Ende, Michael (1986) [1984] El espejo en el espejo. Madrid, Alfaguara.

Colectivacções: construir redes de formação-acção em escolas de arte e contextos locais

Judit Vidiella Pagès, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação
(jpages@uevora.pt)

TEXTO
20

Resumo

A presente comunicação reconstói um processo e projeto educativo inter e transdisciplinar ainda aberto e ativo, que começou há 2 anos numa colaboração entre uma escola de Arte (Escola Superior de Disseny i Art Llotja) e um espaço de mediação e produção artística para artistas emergentes (Sala d'Art Jove) em Barcelona. O projeto surge da necessidade de repensar o papel da formação nas Escolas da Arte, ainda centrado nos paradigmas modernistas de educação artística (Marin 1998), para abrir a formação dos professores e dos estudantes ao campo das políticas culturais de investigação, produção, comunicação e mediação com o contexto (Ellsworth 2005; Garoian 2001; Mörsch 2007).

O primeiro ano começou com um projeto entre 3 cadeiras (escultura, pintura e cerâmica) sobre Cartografias urbanas. Depois da fase de investigação e análise de projetos existentes na mesma linha com jovens artistas convidados da Sala de Arte convidados, (que no mesmo ano estavam produzindo projetos artísticos com uma temática semelhante), trabalho de campo no bairro, etnografia urbana, etc. e finalizada a exposição coletiva dos projetos, o diagnóstico final conduziu-nos à necessidade de repensar a formação artística atual, individual e muito centrada na produção, para abrir a formação ao contexto: centros culturais, associações, espaços de produção, escolas de ensino secundário, etc.

Com este fim, no segundo ano, houve uma continuidade e vontade de seguir com o projeto de formação transdisciplinar com o tema Patrimônio, mas abrimos um espaço para toda a comunidade educativa e artística de Barcelona, numa jornada numa fábrica de artes de Barcelona (Fabra i Coats), dirigidas principalmente a estudantes de escolas de arte e educação secundária, com o fim de repensar questões sobre as práticas de comissariado, produção, comunicação e educação-mediação.

A estrutura deste seminário de formação, tinha a intenção de abrir debates durante 3 dias com o formato de comunicações nas manhãs, e workshops de formação nas tardes, onde os projetos em discutidos com estudantes de outras escolas de Arte a partir dumas pastas

educativas que curso dos estudantes de Llotja (ainda por acabar), eram analisados e criámos, e que abriam uma serie de análises e pontos críticos (criar relações com o contexto; repensar a instituição não só como caixa vazia mas também espaço de mediação; criar articulações com os diferentes agentes e espaços; a relação entre obra artística e projeto com as estratégias de comunicação e mediação, etc.).

A partir deste estudo de caso, a finalidade da comunicação é apresentar como pontos de análise e debate a proliferação de discursos sobre a educação na arte (Rodrigo 2012, 2010b, 2008, 2007) e a 'volta educativa' (Rogoff 2008) nas práticas culturais; assim como a complexidade das pedagogias culturais e as estratégias do que tenho vindo a chamar as pedagogias de contato (Clifford 1999; Vidiella 2012a, 2012b) nos espaços de formação, e as resistências e elementos a repensar como formadores de professores e alunos na educação artística: o mito do artista génio; a individualidade da produção artística; a necessidade de experimentar com a performance para romper os momentos de resistência na aula, etc.

Palavras-chave:

Pedagogias coletivas; intervenção no contexto; formação em curating, produção, difusão e mediação; inter e transdisciplinariedade; políticas culturais; educação artística em contextos formais e culturais.

Introdução: a volta educativa ('educational turn') no contexto artístico

Este paper pretende abordar as complexidades que resituam as pedagogias coletivas na educação como situações experimentais da produção, distribuição e formação cultural, ou seja, como políticas culturais. A educação artística como campo de produção cultural foi objeto de investigação por vários autores e diversas genealogias (Marin 1998; Agirre 2005, Freedman 2003) dando azo a uma complexidade na relação arte e educação. Muitas foram as propostas educativas que pretendiam outros modelos longe dos modernistas e das academias tradicionais de arte. Na atualidade cada vez é mais complexo falar de estratégias válidas e únicas para a formação dos artistas e trabalhadores culturais.

Desde a segunda metade dos anos 90 há uma tendência prevalente na arte contemporânea nomeada *educational turn* (O'Neill e Wilson 2010; Rogoff 2008) que implica uma proliferação nas práticas artísticas e curatoriais de métodos pedagógicos e programas e estruturas educativas. Neste paradigma englobam-se propostas culturais muito diversas: desde projetos artísticos que adquirem uma função pedagógica; programas curatoriais nos graus com o fim de analisar os modos culturais de produção; programações públicas em museus que sublinham o caráter comunicativo da exposição; propostas transformativas como resistência e crítica no sistema da arte englobadas em redes, etc. (ver Rodrigo 2010b:117). Estas iniciativas estão repensando questões como a noção de educação; a formação, produção e partilha do conhecimento; a investigação artística e curatorial; a produção do conhecimento no campo artístico; os espaços e processos de formação fora da educação formal, etc. Assim, a ênfase já não é baseada no objeto de arte mas sim nos processos relacionais e de investigação; na constituição de redes colaborativas; nos processos de comunicação e mediação como espaços também de produção e formação; na discussão dos métodos e situações pedagógicas e discursivas; nas estratégias de visibilidade; nos dispositivos expositivos; na explicitação das contradições, tensões do processo, relações de poder; na avaliação e auto-reflexividade do

processo; no reconhecimento dos diversos agentes participantes, suas funções, saberes, e trabalho no projeto, etc.

O que caracteriza este tipo de projetos, obras, relações, redes, exposições, atividades e processos, é o desenvolvimento de metodologias que fomentam uma democratização do acesso ao conhecimento, assim como uma ativação de outros métodos de comunicação, transformando as hierarquias das posições de artista, curador, autor, obra, educadora, espectador, etc. Trabalham a partir de ferramentas e formatos próprios da educação, e segundo Rodrigo nestes campos cada vez mais se têm em conta a prática artística como um fator de transformação social ou intervenção socioeducativa. É um campo demarcado sob o nome de 'volta social' (Bishop 2006), concatenado por 'a volta educativa' das práticas culturais. Nesta volta se procura de novo identificar elementos inovadores e transgressores nas práticas artísticas com o fim de gerar outra prática de vanguarda ou diferente (2011: 230).

Precisamente este é o perigo que diversos autores assinalam, entre eles Rogoff (2008), que acabe por institucionalizar-se ou estetizar-se uma ideia de inovação vanguardista, igual a outras voltas nas ciências sociais nos anos 60 e 80 (a volta cultural, a volta linguística, a volta visual...), já que em muitas ocasiões os formatos e dispositivos de exposição evocam uma sala de aula, um quadro, sociogramas, post-its, arquivos. Nas palavras de O'Neill e Wilson, uma 'curatorialização' da educação, pois o processo educativo muitas vezes devém o objeto da produção curatorial (2010:13). Para compreender esta proliferação de práticas e debates, há que situar-nos no atual contexto da sociedade do conhecimento; o capital cultural e simbólico; a proliferação de espaços de formação tanto regrados como não, especialmente as Free Universities e os movimentos sociais, como o 15-M em Espanha, de modo que muitos espaços de produção estão a assumir uma função formadora ao mesmo tempo que de difusão e exibição, assumindo o vazio formativo das escolas e universidades de arte, ainda muito preocupadas com as velhas disciplinas, e esquecendo a inserção no contexto ou a elaboração

de projetos tendo em conta os processos de comunicação e mediação. Sobretudo, estas iniciativas estão assumindo um papel de crítica institucional e de reflexividade das instituições como plataformas de diálogo.

As pedagogias coletivas se preocupam-se em incentivar processos de auto-organização e colaboração com o fim de rever o papel das escolas de arte, dos museus, dos centros culturais e a transformação das instituições artísticas em plataformas ativas, participativas e sociais, para transformar a educação pública num momento de crise pela estandardização e mercantilização das políticas neoliberais do conhecimento no contexto económico global, de desgaste do estado de Bem-estar. Pedagogias que entroncam com as pedagogias críticas (Giroux 1989; Ellsworth 2005) pela sua ênfase nas condições democráticas da educação; nas estratégias de aprendizagem e formação críticas e anti-hegemónicas; as metodologias de investigação e participação; nas formas de partilhar o saber; nas práticas de criação de redes; na procura de outros espaços de formação (rua, casas, entidades, escolas experimentais, bienais, bibliotecas, laboratórios, centros de produção...).

Pedagogias colaborativas e zonas de contato: o marco conceptual e político do projeto Col·lectivacions .

Segundo Rodrigo (2011:234) as pedagogias situadas numa dimensão colaborativa sublinham os seguintes aspetos:

1) Compreender os projetos como comunidades dialógicas de aprendizagem, ou seja, como grupos coletivos onde as pessoas intercambiam conhecimentos e habilidades. A educação torna-se numa complexa conversação cultural entre agentes, contextos e discursos.

2) Entender as práticas culturais como processos de investigação colaborativa ou participativa. O papel da educação não é só transmitir conhecimentos ou desenvolver atividades, e também um trabalho de investigação sobre o local em contexto, com a consequente análise, interpretação e circulação dos conhecimentos produzidos. O saber produz-se a partir de processos de investigação que interpretam a realidade mediante artefatos culturais e com metodologias participativas e aplicadas (entrevistas, performances, relatórios, derivas, mapas, sociogramas, grupos de discussão).

3) Partir desta dimensão indagadora implica fugir duma narração dominante e única dos processos, em prol de múltiplas narrações produzidas colaborativamente (artistas convidados, estudantes, educadores, mediadores...).

4) Ressaltar nestas narrações as redes, relações, processos de trabalho, circulação de informação, tensões... para não cair numa visão celebrativa da prática artística.

Estas pedagogias transitam por instituições entendidas como zonas de contato (Clifford 1999) no sentido que se re-concebem como espaços híbridos de cruzamento de culturas e de relações produtivas dentro e fora das instituições, rompendo as hierárquias. Segundo Rodrigo (2010a:78) espaços que geram relações de resistência entre sujeitos que conjugam conceitos e posições dispare e não obstante alteram as relações de poder e domínios hegemónicos da língua, cultura e identidade.

Por outra parte, as pedagogias de contato (Vidiella 2012a, 2012b) são práticas educativas nas quais os agentes-actores produzem narrativas que negociam e deconstruem as representações dominantes, por exemplo através de práticas performáticas, que podem ajudar a gerar outro tipo de relações e desconstringir momentos de tensão e bloqueio.



Figura 1. Imagem composição 1 Judit Vidiella. Performance assinar contrato (2013)



Figura 2: imagem José António Delgado. Contrato direitos e responsabilidades (2013)

O projeto: fases, dilemas, processos

A narração escolhida para esta apresentação do projeto interdepartamental e interdisciplinar, baseia-se no processo, articulação e trabalho em rede a longo prazo, entretecendo diferentes projetos e momentos, e procura responder às seguintes perguntas: o que significa integrar a arte, a exibição e a produção nos sistemas de educação existentes? Que implica o trabalho de práticas colaborativas em relação a políticas culturais e educativas? Que relações políticas se geram entre diversas instituições e agentes que se relacionam por meio de projetos? Portanto, não se trata de exaltar o projeto nem de trazer receitas, mas sim de repensar o que se pode apreender do trabalho das pedagogias coletivas na produção cultural, onde o pedagógico não se limita à transmissão de saberes ou realização de atividades educativas isoladas.

No ano de 2012-13 Rachel Fender, José Antonio Delgado e eu, fomos selecionados numa convocatória para tutores de artistas num centro de produção, a Sala d'Art Jove. No meio do projeto, a sub-diretora da Escola da Arte Llotja contactou com os gestores da Sala d'Art Jove para começar uma colaboração educativa. Foi assim que nós desenhamos uma proposta educativa em colaboração, com o título Cartografies urbanes. Tratava-se dum projeto interdisciplinar que reunia alunos de diversas cadeiras: Pintura, Cerâmica e Escultura, e ao longo de 10 sessões pretendia desenvolver projetos de investigação grupais sobre o contexto do bairro de Sant Andreu, onde fica a escola de arte. O projeto educativo finalizou com uma exposição na Sala de exposições da Llotja, junto com a produção de vídeos produzidos por alunos e professores, um catalogo, e o blog da Sala d'Art Jove, que recolhia o processo e seguimento do projeto. No diagnóstico deste primeiro ano detectámos diversas coisas: a resistência inicial dos estudantes a trabalhar de forma interdisciplinar, pois estavam muito ancorados à suas especialidades (pintura, escultura...); a dificuldade de trabalhar em grupo no começo mas a valorização no final do processo; a divisão entre teoria e prática; a demanda de ter mais tempo e aprendizagem não só da prática técnica mas também das fases de produção, comunicação



Figura 2: imagem José António Delgado. Contrato direitos e responsabilidades (2013)



Figura 4: Imagem composição 3 Judit Vidiella. Seminário e workshop Col·lectivaccions (Fabra i Coats 2014)

Ao longo de 3 dias abriu-se um espaço de formação teórico-prático gratuito em formato de palestras nas manhãs, e um workshop com vagas limitadas à tarde. Os eixos temáticos eram:

1) As fases de produção e montagem: questões sobre a procura de recursos para o desenvolvimento do projeto artístico; resoluções técnicas e práticas do design da peça; as fases, previsões e dificuldades da montagem, etc. De tarde fizemos 4 grupos com alunos de diversas escolas de arte (Llotja; Massana e Deià) que trabalharam os projetos artísticos dos estudantes realizados entre outubro e dezembro do 2013 em ESDA Llotja nas cadeiras conjuntas de Artes aplicadas no muro e Escultura, com a professora Roser Vallès. Cada grupo tinha uma pasta com uma serie de itens e materiais: a) informação dos 6 projetos artísticos; b) um mapa da sala de exposições diferente para cada grupo (Sala d'Art Jove; Sant Andreu Contemporani; Fabra i Coats; Llotja); c) informação do material técnico que tem cada espaço; d) variáveis a ter em conta na análise da proposta a realizar (estratégias de comunicação, mediação e produção).

2) A concepção dum projeto expositivo: a importância do discurso no design expositivo, especialmente em exposições coletivas e projetos em grupo; o papel que as diversas instituições locais têm na génese das linhas discursivas do trabalho. De tarde os grupos retomaram o design da linha curatorial de conteúdos do dia anterior mas com uma nova variável-incidente que fazia repensar os projetos com diversas particularidades (novos pressupostos, impossibilidade de ter as peças...).

3) Os diálogos entre discursos comissariais e educativos: repensar a criação do discurso e a volta educativa no comissariado; os debates nos contextos de mediação; o papel da formação no trabalho por projetos; as pedagogias críticas e culturais, etc. De tarde convidámos a Aida Sánchez de Serdio Martín (Investigadora independente), a analisar e dar um feedback crítico às propostas que cada grupo articulou.



Figura 5: Imagem composição 4 Judit Vidiella. Exposição Col·lectivacions (2014)



Figura 6: Imagem composição 5 Judit Vidiella. Exposição Col·lectivacions (2014).

Este processo de trabalho colaborativo traz o aprendizado de como construir conhecimento em rede compreendido como multiplicadores. Um know how que é representado e visualizado na exposição para ser compartilhado em diferentes dispositivos: Web, blog, facebook, vídeo, materiais gráficos do processo, pastas do workshop no seminário, visitas guiadas, etc. A partir de algumas das tensões e elementos das pedagogias coletivas que Rodrigo (2010a) sublinha, termino este texto com dilemas que emergem no decorrer destes dois anos de projeto.

1) Interesses: Dificuldade de explicitar e pôr sobre a mesa uma reflexão dos interesses e capitais das pessoas participantes (sub-direitora da escola LLotja, professoras participantes, professores colaboradores de outros departamentos, mediadores, estudantes, centros de produção como Sala d'Art Jove e Fabra i Coats, etc.). Não é só 'formar parte de', e também repensar as relações de poder e interesses para consolidar um grupo de trabalho estável com professores da escola, transformando pouco a pouco as resistências a mudar; as práticas individualistas da escola; as disciplinas tradicionais... No caso dos estudantes os interesses veem-se refletidos por exemplo quando alguns repetem de forma voluntária a participação no ano seguinte; ou quando o seu trabalho tem uma ressonância ao ser selecionado noutras convocatórias públicas de produção artística.

2) Sobredimensionar o tema: o perigo de que o projeto acabe por ter tanta complexidade que o grupo se desligue ou distancie sentindo que está longe dos seus interesses. Neste ponto entende-se também que colaborar, do latim 'labore', implica repensar as diferentes capacidades, saberes e tempos investidos, assim como as expectativas e benefícios de todos e cada um dos agentes participantes para não cair em hiper-productividades insustentáveis.

3) Simplificar o tema: em relação ao ponto anterior seria o contrario, quando temas complexos que requerem debate e profundidade, são simplificados numa mera representação dos conflitos sociais e culturais, caindo numa simplificação e populismo das relações complexas,

dos problemas locais, etc. Aqui também está a questão de não cair em formulas repetitivas mas sim de reformular os objetivos, métodos e formas de relação em cada contexto e em cada nova iniciativa, onde se vai testando e aprendendo em cada ocasião ao mesmo tempo que se experimenta. Aprender do diagnóstico e avaliação de cada ano dá evidências que são de grande valia para a continuidade e transformação da instituição e do grupo participante. O que acontece muitas vezes é a dificuldade de recolher a avaliação, ora porque o grupo está cansado, ora porque não quer visualizar os pontos fracos porque pensa que isso desvaloriza o projeto.

4) Saberes situados: perguntar-se pelos imaginários e saberes situados dos diferentes agentes, assim como pelas diversas concepções de arte, educação e colaboração que circulam. Por exemplo o preconceito que o educativo ou o social desvalorizam a 'autonomia do valor artístico', ou que incorporar processos de investigação e formalização visual, etnográficos, fotográficos, etc. não é arte. Também eram sentidas as tensões entre a autoria, pertença e legitimidade, pois às vezes nosso papel de mediação era visto como uma competência pelos próprios professores da escola da arte; ou mostravam resistências no momento de abrir os ateliers aos estudantes para desenvolver os seus projetos fora dos horários das cadeiras.

5) Narrativas: evitar a narrativa celebrativa evidenciando a negociação dos diferentes agentes, do que traz cada um, do que cede, dos impactos gerados (culturais, sociais, educativos, no contexto...). Neste ponto está também a questão da dificuldade de deslocar o saber 'especializado', o conhecimento legitimado e as hierárquias de quem fala e desde onde; as formas de arquivar e narrar repensando as linguagens académicas, os discursos neoliberais das 'boas práticas' e os paradigmas ideais...

6) Sustentabilidade e condições de trabalho: como se enfatiza a visibilidade e sustentabilidade a longo prazo, quer dizer a ecologia do projeto enquanto as condições de produção, circulação

e avaliação do conhecimento em relação a tempo, espaço, ritmos e relações; as condições de retribuição e redistribuição dos capitais... Para que um projeto seja sustentável há que reforçar formas de organização e cooperação em rede; criar dispositivos e estruturas políticas onde assentar-se; formas de eficiência e viabilidade dos projetos no contexto a longo prazo, assim como elementos de gestão e organização estrutural. Não é fácil porque a carga maior de trabalho é para nós Col·lectivacions como mediadores.

7) Eficácia: muitos destes projetos ultrapassam as políticas baseadas nas qualificações de sucesso, fracasso, alta participação, transformação, empoderamento... Elementos como o tempo, saberes, afetos, corpos... não podem medir-se com términos de rentabilidade. Neste ponto é importante explicitar as situações emergentes, sentimentos, desejos, interesses, resistências, frustrações, momentos de tédio, não produção, resistência, etc.

Todas estas questões implicam um processo de ida e volta, pois não só são importantes para os agentes mas também implicam uma pedagogia institucional, um aprendizagem de outros modos de fazer (Rodrigo 2011), por exemplo valorizando as condições materiais do trabalho cultural como políticas de trabalho, e não só como transferências de conhecimento ou mediação. A heterogeneidade de meios e agentes apaga os limites das instituições e contextos de intervenção mediante diferentes frentes de atuação e coligações, unindo na mesma prática as escolas de arte, centros de arte, educadores, artistas, comissários, etc.

Bibliografia

- Agirre, Imanol (2005) *Teorías y prácticas en la educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.
- Bishop Claire (2006) *The Social Turn: Collaborations and its Discontents*. Artforum International. Fevereiro (pp. 178-185).
- Clifford, James (1999) "Los Museos como Zonas de Contacto". Em Clifford, James (1999) *Itinerarios Transculturales*. Gesida:Barcelona. (pp: 233-271).
- Ellsworth, Elizabeth (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid- España: Ediciones Akal S.A
- Freedman Kerry (2003) *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Giroux Henry (1989) *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. New York: State University Press of New York.
- Marín, Ricardo (1998) "Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la educación artística" Em Fernando Hernández e Marta Ricart (Comp) *III Jornades d'Història de L'educació artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts.
- Mörsch, Carmen (2007). "Estrategias y tácticas: prácticas en la frontera entre Arte y Educación". Em Rodrigo, Javier (2007) *Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología*. Museu d'Art Contemporani a Mallorca Es Baluard .Palma de Mallorca.
- O'Neill Paul e Wilson Mick (2010) *Curating and the Educational Turn*. London and Amsterdam: Open Educations and De Appel Arts Centre.
- Rodrigo, Javier (2012) "Los museos como espacios de mediación: políticas culturales, estructuras y condiciones para la colaboración en contextos". Em Obert per reflexió: un Laboratori de treball en zarza i producció artística i cultural. CA Tarragona Centre d'Art. Ajuntament de Tarragona, Generalitat de Catalunya. Tarragona, (pp 43-49).
- Rodrigo, Javier (2011) *Políticas de colaboración y prácticas culturales: redimensionar el trabajo*

del arte colaborativo y las pedagogías. Proyecto Amarika y Diputación Foral de Álava. Vitoria-Gasteiz, (pp.230-249).

Rodrigo, Javier (2010a) “Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos: de las políticas de acceso a las políticas en red”. Em, Transductores en Creative Commons. 3.0 -Atribución-Compartir Igual.

Rodrigo, Javier (2010b) “Las pedagogías como producción cultural: desbordes reversitos y políticas culturales”, em Sala d’Art Jove 08/09 (2010) Departament d’acció Social i Ciutdadania. Generalitat de Catalunya/ CONCA. Barcelona. (Pp: 116- 120).

Rodrigo, Javier (2008) “La otra Documenta 12: contrapartidas pedagógicas”. Em Papers de Art, num 94. Primeiro Semestre 2008 <http://aulabierta.info/node/956> [Visitado o 12/07/2012].

Rodrigo, Javier (2007) “Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades” Em Patio Herreriano (2007) Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo. Museo Patio Herriano / Caja España Obra Social. Valladolid (pp 106-117).

Rogoff, Irit (2008) Turning; e-flux Journal 0/2008, [e-flux.com](http://www.e-flux.com), e-flux, Web. 9. Setembro 2012 <http://www.e-flux.com/journal/turning/>.

Vidiella, Judit (2012a) “Prácticas y pedagogías feministas de contacto. Es posible repensar la mediación desde las políticas de cuidado y afecto?” em Abierto a reflexión. Laboratorio de trabajo en red y producción artística y cultural. Ayuntamiento de Tarragona y Generalitat de Cataluña: CA Tarragona Centro de Arte (pp. 49-61).

Vidiella, Judit (2012b) “Espacios y políticas culturales de la emoción. Pedagogías de contacto y prácticas de experimentación feministas”, em Collados Antonio y Rodrigo Javier (coord.) Transductores: Pedagogías en red y prácticas instituyentes. Centro José Guerrero-Diputación de Granada. Granada (pp: 62-84).

Performance, Música e Educação: pensando o espaço educativo e suas ações performativas como debate para o ensino musical

PEROTTO, L. L. (Leonardo Luigi Perotto), Universidad de Barcelona / CAPES – Brasil
leoperotto@gmail.com

TEXTO
21

Resumen

El presente artículo es un recorte de mi investigación de doctorado, en la cual propongo construir estrategias para la enseñanza y aprendizaje en música, a partir de los estudios de la performance (Austin, 2013; Turner, Schechner, 2013; Goofman, 2011) y de la art performance (Carlson, 2010; Ferrando, 2004, 2009; Garoian, 1999, 2013; Fischer-lichte, 2011; Veiga, 2008). Para eso utilizo como base metodológica la A/R/Tography (Dias & Irwin, 2013; Springgay, Irwin, Leggo & Gouzouasis, 2008), estableciendo un nivel dialógico entre la producción de significantes y de conocimiento a partir de los cruces de mis roles en cuanto artista, profesor e investigador. En este texto presento una parte del referencial teórico de la investigación, cuestionando como se construyen las relaciones de aprendizaje en los espacios educativos musicales a partir del rol performativo que sus actores desempeñan dentro de estos espacios. Considero el concepto de performativo como acciones que suceden diariamente y que poseen una conexión entre sí, formando un macro conjunto de gestos desempeñados cotidianamente y que dan forma para las ideas subjetivas, representativas de la vida común del sujeto (Cano, 2011; Madrid, 2009). Así, con base en la performatividad que los actores involucrados desempeñan en estos espacios educativos, destaco como las relaciones entre los diversos y distintos discursos contribuyen para promover y mantener lo que ya está instituido o para colaborar en su ruptura y desplazamiento. El objetivo es visibilizar como el factor performativo interpela el discurso del individuo y de la institución en estos ambientes, generando y agenciando múltiples narrativas que afectan el convivio y el propio concepto educativo del espacio. Con eso, intento primeramente pensar en alternativas para posibles acciones pedagógicas de la enseñanza en música que puedan utilizar las cuestiones planteadas por el performativo como una posibilidad de enseñanza.

Palabras clave: música, performance, educación, performatividad, espacio educativo.

A performatividade no espaço educativo: um relato introdutório

Em meu primeiro dia de classe, quando tinha 06 ou 07 anos de idade, meus pais me levaram a escola pela primeira vez, não apenas para conhecer o espaço, mas também para ser apresentado à minha professora e aos meus novos colegas. Recordo que na véspera estava ansioso, um misto de alegria e de dúvidas pois não sabia ao certo o que me esperava, apenas sabia que compartilharia um novo ambiente com outras crianças e que estaríamos envolvidos em novos desafios e atividades. Meus primos (que eram um pouco mais velhos) falavam da escola como um lugar de brincadeiras e de amizades, mas também diziam que havia outras coisas mais sérias e muitos momentos chatos, mas que mesmo assim, era importante. De qualquer maneira eu não tinha outra opção, sabia que em um determinado momento de minha vida eu iria a escola e que as coisas simplesmente eram assim - o momento de ir a escola era um dos ritos de passagem que marcavam a vida da maioria das pessoas que eu conhecia e eu não fugia a regra.

Quando chegou o esperado dia despertei-me cedo junto com meus pais para, pontualmente as sete horas da manhã, nos vermos em um pátio repleto de crianças, todas elas devidamente carregadas pelas mãos de seus responsáveis e esperando as palavras da diretora. Era interessante e empolgante ver todas essas novas pessoas em um local específico e direcionado para nós crianças, um ambiente muito diferente que se distinguia dos espaços de convivio que eu conhecia até então – a escola era tão grande para o meu olhar e para o olhar de meus colegas que era difícil não ficarmos contentes. Assim, após este primeiro momento de contato, nossos pais nos deixavam, nos davam um abraço, sussurravam algo como “boa aula” ou “já está se tornando um homenzinho” e iam rumo aos seus empregos de todos os dias, deixando que os professores se encaregassem de nós dali em diante.

Em continuação, os professores a sós conosco se apresentavam de forma mais tranquila e carismática, ganhando nossa confiança e fazendo-nos crer em suas palavras. Logo após este breve momento nos passavam o primeiro ensinamento do dia, que era apreender a nos

organizarmos no pátio da escola de maneira rápida e simples para entrarmos em sala de aula. Desta maneira, logo após um breve momento de explicação, éramos separados por séries e por idade para compormos duas filas – uma composta apenas de meninas e outra apenas de meninos, ambas rigidamente categorizadas a partir do aluno mais baixo para o mais alto, mantendo uma certa distância entre o colega da frente, o de trás e do colega da fila ao lado. Em todo o pátio da escola, várias filas se formavam criando uma espécie de coreografia rígida, e só após estarmos em silêncio e devidamente preparados, nos davam a ordem para que calmamente nos deslocássemos para as salas, fila por fila, esvaziando o local.

Logo em seguida, entrávamos em sala de aula onde cada um dirigia-se a sua mesa, designada estrategicamente pela professora conforme o temperamento e o caráter do aluno, com a finalidade de dar ordem e respeito ao ambiente. Colocávamos nosso material escolar na pequena gaveta que havia abaixo da mesa e prestávamos atenção ao que ela iria nos dizer. Aguardávamos por este momento porque algo novo aconteceria dali em diante e, de certa forma, nós sabíamos disso. O espaço da sala de aula só fazia aumentar nossa curiosidade - a sala era ampla e iluminada, e parecia que todos os ângulos da sala estavam dispostos de tal maneira que poderíamos enxergar e escutar a professora, o que dava maior visibilidade a sua figura franzina e simpática. Assim, a professora começou explicando como funcionaria certas normas de nossa sala de aula, da escola e de seus outros espaços (pátio, banheiros, biblioteca e refeitório), das suas regras de uso e de convívio para, logo em seguida, propor uma atividade prática com alguns exercícios simples de alfabeto. Durante a primeira semana, repetimos os mesmo gestos e éramos cobrados incessantemente até os acertarmos. Com o passar do tempo a professora não necessitava mais falar sobre eles, pois os reproduzíamos exatamente como ela havia mandado e assim, sabíamos que estávamos em coerência com o ambiente e com aquilo que a escola determinava.

Com o tempo, os gestos já estavam incorporados ao nosso modo de agir que, de alguma forma, não necessitávamos mais pensar sobre eles. O caminho entre nossas casas e a escola se tornava algo inerente ao rol de atividades cotidianas, assim como se colocar em fila e se

dirigir ao nosso lugar em sala de aula. Ao mesmo tempo, éramos implicados gradativamente em outras situações de convívio e aprendizado social, promovidas pela instituição e que eram cada vez mais complexas. Quando já estávamos um pouco mais adiantados nas séries escolares, começávamos a criar outro tipo de relação com a escola e, principalmente com a sala de aula. Neste momento era perceptível que nem todas as posturas dos colegas eram homogêneas e, de certa forma, não tinham intenção e tampouco se prestavam a ser.

Alguns colegas não se adequavam ao espaço escolar, não se ajustavam porque não gostavam e até mesmo detestavam estar ali. O espaço não compartia dos mesmos gestos, ideias ou inquietudes, e por mais que houvessem tentativas, era como se ambos, espaço e indivíduo, não se alcançassem. Para piorar, imaginar que teríamos que ficar mais ou menos 05 horas por dia dentro deste espaço, por pelo menos 05 dias da semana distribuídos em 10 meses por ano, seguindo um tripé ritualístico e disciplinar de leituras, estudos e provas desgastava ainda mais esta relação (o que nos fazia ansiar pela chegada das férias).

Em contrapartida, haviam outros colegas que adoravam estar ali, e esse ritual era importante para que eles assumissem outros papéis junto a família, era uma forma de se destacar em relação aos nossos entes queridos – “ir bem na escola” simbolizava uma valoração positiva, como indivíduos responsáveis e comprometidos, uma vida adulta indicativa de oportunidades. Para outros, como eu, que não eram alunos destacados e tampouco completamente alheios ao que se passava, o importante era estar ali, encontrar-se com os colegas mais queridos e compartilhar ideias, jogos, gostos, etc. O fato era que cada vez que incorporávamos novos gestos rituais relacionados a instituição era como se estivéssemos mais conectados a própria instituição – a relação entre escola e a nossa responsabilidade com ela ia mudando pouco a pouco. Cada dia eram-nos apresentados a um leque de ações que deveriam ser aprendidas, incorporadas e corporificadas, o que aos poucos nos unificavam ao discurso institucional e ao contexto escolar, como se fôssemos a própria instituição. Além disso, a escola acabava definindo nossos gestos para além do seu espaço e de suas disciplinas, nos definia também como pessoas situadas em meios sociais específicos. Em contrapartida, fortalecíamos o que a

escola afirmava e defendíamos o seu discurso, como um ciclo de auto proteção e consolidação do que já estava instituído.

Início este artigo com este pequeno relato autobiográfico para exemplificar algumas relações performativas existentes nos espaços educativos, na intenção de demonstrar como estas ações se articulam e, sobretudo, como atuam na mediação e formulação dos discursos e nas diferentes leituras dos indivíduos. Propositadamente cito uma passagem de minha vida antes de qualquer relação com música, porque acredito que seja necessário compreender como se estabelecem algumas condições da performatividade anteriores ao ensino de música, que atuam nas formas de como pensamos quando falamos sobre música e sobre as coisas - o que começa em outros lugares e de formas distintas.

Sou intérprete e professor de música e, nos últimos anos, venho percebendo que muitos alunos que buscam se aprofundar nos estudos musicais trazem consigo uma referencia muito forte e idealizada do que é música, estabelecida subjetivamente e através de suas próprias experiências cotidianas. Ao mesmo tempo notava que não possuíam uma homogeneidade conceitual e tampouco uma critica informada sobre o que eram as práticas musicais em geral, apenas uma atitude em querer aprender música conforme suas próprias referencias visuais e sonoras, que fazem parte, em maior ou menor grau, de uma adequação interativa junto aos grupos sociais a que pertencem. Muitas vezes os alunos me procuravam para me perguntar enquanto tempo estariam tocando e fazendo as mesmas coisas que os guitarristas das bandas de rock fazem, tanto em cima do palco quanto fora dele. Ou seja, havia uma relação com as ações dos músicos que não eram, a principio, relacionadas com a música em si, mas com todo um conjunto de fatores performativos que criavam uma imagem específica destes músicos, o que os transformava em figuras importantes na vida destes alunos. Além disso, os próprios grupos sociais em que frequentavam faziam referencias a estes símbolos, agregando valor a estes modos de ser e estar. Assim, a questão para estes alunos situava-

se da seguinte forma: como e onde aprender essa nova categoria de códigos e símbolos, incorporando-as as minhas próprias estratégias performativas?

Na maioria dos casos à procura dos alunos pela escola de música partia, desse o principio, pela busca de um espaço em que pudessem compartilhar sobre seus desejos e expressar suas motivações de ser, dando vazão aos interesses pessoais em relação ao que estava conectado a música. Eram formas de condutas que outros espaços educativos muitas vezes não abrigavam, mas que estavam disseminados em seu interior como ações representativas dos pequenos grupos sociais que começavam a se constituir. Para piorar, a própria escola de música não dava conta destes alunos, já que a grande maioria de escolas e conservatórios tem seu ensino fundamentado nos cânones musicais da tradição ocidental, ou seja, o aluno não conseguiria aprender o que realmente queria, ou pelo menos ter uma aproximação maior com o tema. Dessa forma, os alunos acabavam recorrendo a outros tipos de espaços como solução para sua busca, onde o potencial de aprendizado a partir da interação com outros indivíduos poderia ser mais interessante e adequada com aquilo que almejavam.

O que quero dizer com isso é que existem muitos “ambientes” dentro dos espaços educativos que, a partir das índoles performativas trazidas por seus habitantes, constituem-se em novas rotas de percepção sobre diferentes assuntos. Estas percepções estipulam novos espaços dentro do espaço educativo, fomentam e formam discursos e leituras sobre diversos temas que não estão pautados nos cronogramas institucionais e se encontram à deriva. Por mais que se teçam relações de aprendizado baseadas nos currículos e na perspectiva institucional do que é essencial ao individuo aprender, também se articulam diferentes formas de conhecimento que não se encontram nas bases da instituição, surgem de uma maneira desordenada e inconstante, marcadas por índoles transgressivas. Em contra partida, os espaços educativos, enquanto órgãos públicos e pertencentes a um sistema político e cultural, se utilizam de estratégias e jogos para consolidar o aprendizado de seus alunos, intensificando e tentando manter o status quo social como algo inerente à realidade das pessoas¹. Como diz Yúdice (2002, p.66), “ensayamos diariamente los rituales de la conformidad a través de la

vestimenta, el gesto, la mirada y la interacción verbal dentro del ámbito del lugar de trabajo, la escuela, la iglesia, la oficina de gobierno. Pero la repetición nunca es exacta; los individuos, especialmente aquellos que albergan el deseo de desidentificar o transgredir, no fracasan en repetir sino que fracasan en repetir fielmente”. Esse potencial transgressivo também surte efeitos quanto resistência, fazendo com que nós, professores, tenhamos que desenvolver um novo tipo de olhar sobre estes discursos e refinar nossa atenção para as leituras que os alunos trazem aos espaços educativos.

Partindo desses apontamentos, me pergunto enquanto professor: como se movimentam e se relacionam estas índoles performativas não institucionalizadas dentro dos espaços educativos? Como se articulam, rompem ou se unem estas índoles aos discursos já instituídos nestes espaços, construindo novas leituras sobre seus habitantes e as situações de sua vida cotidiana? Em relação a música e as artes, como trabalhar com as leituras pessoais e inquietudes que os alunos trazem, relacionando-as com o corpus teórico já existente e indo mais além, se colocando frente as mudanças contemporâneas? Como projetar ações pedagógicas autônomas e críticas, utilizando como exemplo suas próprias índoles performativas? Acredito que seja pertinente refletir em como estas índoles performativas se articulam junto aos espaços educativos, para podermos visualizar a construção conceitual e o alcance da sua influência nos discursos e leituras de seus habitantes. O intento de compreender como estas atividades implicam os sujeitos e constituem o espaço como tal nos direcionariam ao “estudio y análisis de las bases teóricas que justifican y ponen de manifiesto la educatividad que los espacios poseen, cristalizándose en lo que denominamos la pedagogía de los espacios” (Rodríguez & Dujo, p. 258, 2004).

O que apresento aqui é uma pequeno recorte do marco teórico da minha pesquisa doutoral, onde indago sobre as possibilidades de construir estratégias de ensino e aprendizagem em música, aliando-as aos conceitos dos estudos de performance (Austin, 2013; Turner, Schechner, 2013; Goofman, 2011) e da art performance (Carlson, 2010; Ferrando, 2004, 2009; Garoian, 1999, 2013; Fischer-lichte, 2011; Veiga, 2008). Utilizo a A/R/

Tography como base metodológica (Dias & Irwin, 2013; Springgay, Irwin, Leggo & Gouzouasis, 2008), estabelecendo um nível de diálogo na produção de significantes e de conhecimento através dos meus papéis enquanto artista, professor e investigador. Neste texto abordarei três pontos que considero pertinentes em relação ao espaço educativo e as ações performativas que acontecem em seu interior: as atitudes performativas como regularizadoras de ações e normalizadora de códigos que se estendem contingencialmente em âmbito social e cultural; as formas como os atores percebem os temas que são trabalhados nestes espaços e os incorporam em suas ações cotidianas; os temas de interesse dos próprios atores, como estão presentes nestes espaços e como são trabalhados, se são incorporados ou negligenciados.

Sobre performance e espaços educativos

Compreender o espaço educativo a partir das performances é algo novo para mim. Um pouco porque minha proximidade com o conceito de performance era distante do sentido que o termo representa em outras áreas do saber, como na linguística ou nas ciências sociais. Em música, o significado do estudo da performance está circunscrito a uma série de paradigmas do fazer musical que dão exclusiva prioridade ao estudo da interpretação do texto musical. Ou seja, perguntas como fazer o texto acessível a audiência, debater sobre uma interpretação historicamente informada ou abordar a improvisação musical enquanto colapso das formas compositivas e interpretativas, seriam questionamentos pertinentes a este universo (Madrid, 2009). Soma-se a isso o fato da performance musical ser considerada um sinônimo de desempenho musical. Como diz Godlovitch (1993, p. 573), “central to the musical enterprise is performance (...), as goal-directed activities, are subject to various contextual and agency-related conditions which make for their success as coherent occasions of a special sort and as skilled actions for which credit can be taken”.

De qualquer maneira, a palavra performance possui vários significados e é uma palavra que pode ser interpretada de diferentes maneiras. O termo em si vem de uma definição mais simples,

ligada ao inglês e conectada as questões sobre desempenho, a obtenção de resultados, ao rendimento obtido em uma determinada ação. O rendimento obtido nas vendas de uma loja de roupas durante o ano, por exemplo, seria a performance dos seus vendedores e de todos os níveis hierárquicos dessa instituição que se encontram envolvidos em tal ação: vender roupas. Mas aí também se encontra um derivativo da palavra performance para mais além do sinônimo de rendimento ou resultado: performance deriva uma ação propriamente dita, é um ato em si, é uma ação performativa (Austin, 2010). Neste sentido, o que é performativo incorpora não só o que as palavras dizem, mas a atuação do corpo (Butler apud Fischer-Lichte, 2011, p.53-60). Para Carson (2010, p.15), “reconhecer que nossas vidas estão estruturadas de acordo com modos de comportamento repetidos e socialmente sancionados levanta a possibilidade de que qualquer atividade humana ser considerada como performance ou, pelo menos, que toda atividade é executada com uma consciência em si mesma”. Ou seja, performativo também pode ser entendido como as ações que engendramos no nosso dia a dia para realizarmos determinadas atividades, utilizando o corpo como forma de alcançar tais resultados. Artisticamente, performance pode ser situada dentro de diversos conceitos, pode ser considerada como atividades retóricas, onde a presença física do artista cresce de importância até torna-se parte essencial ao trabalho (Glusberg, 2003, p.39); ou relacionadas a arte, ao ritual e a vida comum, como comportamentos restaurados, ou seja, “comportamentos duas vezes vividos”, comportamentos “previamente vivenciados” (Schechner, 2012); ou como nos diz Cohen (2009), a performance está conectada com a live art, um plano maior que idealiza a arte como a arte ao vivo e também a arte viva, desacralizando e a aproximando dos atos comuns da vida comum.

Estes conceitos de performance passavam longe de minhas leituras. Como professor, atuava em sala de aula obedecendo a estes cânones da performance musical, utilizando modelos pedagógicos tradicionais de repetição e treinamento exaustivo do corpo, tendo como meta o “bom” desempenho para o melhor “fazer” musical. Articulava os conteúdos de maneira com que os alunos compreendessem esta informação, ignorando suas experiências

prévias e sua leituras pessoais sobre música, colocando-os dentro de uma experiência mais “séria” com música. De certa maneira, eu repetia os discursos que havia assimilado durante meu período de formação. Ou seja, os diferentes espaços de aprendizado em música que experienciei promoviam um discurso específico sobre o que significava música, sobre como deveríamos pensá-la e como deveríamos (re)produzi-la – um mecanismo de manutenção do seu significado social vinculado ao espaço pedagógico. Como cita Martín (2010), os elementos da música que se apresentam instituídos, assim como na linguagem e nos elementos visuais, se mantem enquanto coesão social a partir da fixação dos seus textos, marcando o significado normativo dos seus conteúdos e reduzindo sua ambiguidade enquanto projeção coletiva. Para a sua manutenção, desde o ponto de vista das esferas dominantes, é necessário que haja mediadores que mantenham um significado homogêneo de suas normas, “de tal modo que la relación dialógica entre los poderes fácticos y el cuerpo social reserva para los primeros una univocidad fluida de los discursos desde la jerarquías dominantes” (Martín, 2010, p.115-116).

Este tipo de mecanismo de manutenção desenvolve uma ideia de coerência enquanto representação consensual do mundo, reproduzindo a efígie de bem estar social. Segundo Attali (2011, p. 72), esta representação, vinculada a história da música e a economia política clássica, substitui a ritualização perdida da canalização da violência pelo espetáculo da ausência de violência, imprimindo nos espectadores a fé na harmonia e na ordem, além de inscrever uma imagem da coerência definitiva da sociedade em relação as mudanças comerciais e no progresso do saber racional. No campo escolar e em outras esferas públicas, tais representações se estendem para as áreas de conhecimento que, apoiadas historicamente e nos métodos científicos, mantêm um corpus de saberes necessários para a manutenção do estado das coisas. Entretanto, existem movimentos produzidos no interior desses espaços que não são coordenados por uma via de regra, muitas vezes surgem por serem parte das representações e anseios individuais ou por estarem conectados com outros tipos de busca.

Meu próprio discurso enquanto professor é um bom exemplo, pois era constantemente corrompido por minhas práticas fora do espaço pedagógico, tanto quanto por aquilo que meus

alunos traziam para dentro da sala de aula. Em primeiro lugar, as formas como atuava em sala não coincidiam com minhas práticas fora dela. Circulava por diversos ambientes que iam desde a sala de concertos, festivais de música punk, oficinas de teatro além dos ensaios com a minha banda de blues. Por outro lado, meus alunos traziam indagações sobre outros gêneros musicais, de suas buscas musicais e não musicais, dos contextos das performances realizadas por seus ídolos, o que, de certa maneira, não coincidiam com o conceito de música que o espaço compartilhava conosco. Nossas ações “escapavam” das atividades propostas pelo espaço da escola de música, se abrigavam em outros lugares e tomavam forma nas atividades sociais dos grupos que estávamos inseridos. Tais ações entravam em conflito com o discurso e as atividades propostas pelo espaço, que paradoxalmente coexistiam e se friccionavam de forma a nos movimentar. Como diz Lefebvre (2013, p.129), o espaço envolve as coisas produzidas e compreende suas relações a partir de sua coexistência e simultaneidade: em sua ordem e/ou desordem relativas.

Assim, estas performances do cotidiano, seus rituais e compartilhamentos, afetavam o espaço da sala de aula, produzindo outras percepções que não estavam visíveis, mas que estavam ali e faziam parte do contexto. Veladamente se configurava um sistema de relacionamentos estabelecido dentro do espaço, que impunha certas regras de interação e de convivência conforme a repetição das atividades. Neste sentido, nós re-significávamos as coisas e os objetos, como forma de praticar o espaço (Certeau, 1990, pp. 201-203). Para Goffman (2011, pp.13-28), o vínculo da performatividade cotidiana e sua relação com os lugares e espaços, subjetivamente, atua na interação e na representação dos indivíduos aí inseridos, afetando seus códigos e símbolos. Ou seja, a relação da performatividade destes indivíduos e de sua interação coletiva define uma cadeia de significantes e conceitos sobre as atividades e os objetos que nos rodeiam, nos colocando frente a outras situações e definindo nossas posturas em relação a elas. Além disso, permite-nos entender os objetos como uma extensão de nossas performances cotidianas, interferindo em nosso sistema de aprendizado e no próprio conceito de uso do objeto.

Por exemplo, se pensarmos em uma guitarra elétrica podemos ter um fio condutor entre várias atividades e interações representativas e importantes na vida de um sujeito, mas isso depende do seu grau de interação com o objeto e com seus espaços de atuação. Se o indivíduo não possui nenhuma experiência com o objeto, dificilmente conseguirá enxergar além do que o objeto representa contingencialmente. Mas se temos uma certa intimidade, não iremos apenas percebê-lo como uma simples guitarra elétrica, iremos nos conectar com seus espaços de atuação e a presença física do ato de tocar um instrumento musical. Podemos lembrar do último ensaio na casa dos amigos, ou da última vez que fomos a um concerto em um estádio, onde cantamos nossa canção favorita junto a outras 40 mil pessoas. Por outro lado, podemos fazer referência ao poder econômico e aos grandes investimentos publicitários que giram em torno da indústria musical, ou de como o instrumento musical se transformou em um bem de consumo em detrimento da sua capacidade de encontro social. Estes processos de alguma forma nos marcam juntos aos espaços, considerando que este tipo de ação - enquanto processos de representação - “marcan las identidades, inflexionan el tempo, remodelan y adornan el cuerpo y cuentan historias” (Schechner, 2012, p. 59).

Além disso, é possível traçar uma conjectura da representação simbólica e cultural da música, conectadas as políticas culturais, aos veículos de comunicação em massa e as indústrias culturais. Para Attali (2011), há um selo cultural e político indexado aos marcos históricos da música, que antecede os grandes acontecimentos econômicos mundiais, e onde a música deixa de ser uma afirmação da existência para passar a ser um objeto de valor comercial. Para os indivíduos, gera uma nova condição de ser e estar em relação a música, novas atividades e novas performances. Para o campo do ensino da música, cria uma nova posição política sobre sua própria representação.

Considerações finais

A funcionalidade no espaço educativo se constitui a partir de situações antagônicas,

por grupos que se desenvolvem em seu interior e criam relações a partir do que é determinado pela instituição. Alguns grupos se vinculam ao que a escola institui por meio de seu currículo e normas, sendo que outros grupos não se adequam a estas condições porque não compartilham dos mesmos desejos e vontades. Tais conflitos internos, de algum modo, espelham tipos de conflitos sociais em comum, que sucedem-se diariamente em diferentes setores da sociedade. Geralmente tais conflitos transparecem-se nas atividades e ações que os indivíduos desempenham nestes espaços. Dar visibilidade a estes conflitos e experiências internas do espaço educativo, criando mecanismos de discussão junto as práticas de ensino, poderiam deslocar e construir caminhos transversais de conhecimento, pondo professores e alunos em um mesmo nível de produção de significantes.

Estes procedimentos mediarão os diferentes processos de leituras e formação discursiva que se situam nestes ambientes, proporcionando uma renovação do olhar enquanto resistência as circunstâncias sociais de poder e de dominação. No caso do ensino musical, abordar os processos de leitura e de formação do seu discurso cultural e social é por em prática um exercício reflexivo sobre nós mesmos, renovando continuamente seu papel enquanto representação simbólica, onde a própria relação das performatividades dos indivíduos com a música poderia constituir-se como um novo meio de possibilidade estética e artística. Por isso, “reconocer que ningún estilo musical tiene ‘sus propios términos’; sus términos son los de su sociedad y su cultura, así como los de los cuerpos de los seres humanos que lo escuchan, crean e interpretan” (Blacking, 2010, p.55), poderia ser uma meta a ser alcançada.

Notas:

1 Para Marcuse (p.142), a “realidade social, a dominação do homem pelo homem ainda é, a despeito de toda transformação, o continuo histórico que une Razão pré-tecnológica e Razão tecnológica. Contudo, a sociedade que projeta e empreende a transformação tecnológica da natureza altera a base da dominação pela substituição gradativa da dependência pessoal (o escravo, do senhor; o servo, do senhor da herdade; o senhor, do doador do feudo etc.)

pela dependência da “ordem objetiva das coisas” (das leis econômicas, do mercado etc.). Sem dúvida, a “ordem objetiva das coisas” e, ela própria, o resultado da dominação, mas é, não obstante, verdade que a dominação agora gera mais elevada racionalidade - a de uma sociedade que mantém sua estrutura hierárquica enquanto explora com eficiência cada vez maior os recursos naturais e mentais e distribui os benefícios dessa exploração em escala cada vez maior. Os limites dessa racionalidade e sua força sinistra aparecem na escravização progressiva do homem por um aparato produtor que perpetua a luta pela existência, estendendo-o a uma luta total internacional que arruína a vida dos que constroem e usam esse aparato”.

Referencias Bibliográficas:

- AUSTIN, J. (2013). Como Hacer Cosas con Palabras. 10ª ed. Barcelona: Paidós.
 BLACKING, J. (2006). ¿Hay Música en el Hombre? Madrid: Alianza Editorial.
 BOURDIEU, P. (2010). El Sentido Social del Gusto: elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo Veinteuno editores.
 CANO, R. L. (2011). Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performativa. In: Marita Fornaro (ed.). De cerca, de lejos. Miradas actuales en Musicología de/sobre América Latina. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación Permanente /Escuela Universitaria de Música (en prensa).
 CARLSON, M. (2010). Performance: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG.
 CERTEAU, M. (1998). A invenção do Cotidiano. Petrópolis: Vozes.
 COHEN, R. (2009). Performance como Linguagem. 2ªed. São Paulo: Perspectiva.
 COOK, N. (2001). De Madonna al Canto Gregoriano: una muy breve introduccion a la música. Madrid: Alianza Editorial.
 DIAS, B.; IRWIN, R. (2013). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia. Santa Maria: Editora UFSM.

DUJO, A. G.; RODRÍGUEZ, J. M. M. (2004). Pedagogía de los Espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. Revista Española de Pedagogía; nº228, p.257-278.

FISCHER-LICHTE, E. (2011). Estética de lo performativo. Madrid: ABADA editores.

FISCHER-LICHTE, E. (2011). Estética de lo performativo. Madrid: Abada editores.

GAROIAN, C. R. (1999). Performing Pedagogy: toward an art of politics. New York: Sunypress

GAROIAN, C. R. (2013). The Prosthetic Pedagogy of Art: embodied research and practice. New York: Sunypress.

GLUSBERG, J. (2003) A Arte da performance. São Paulo: Perspectiva.

GODLOVITCH, S. (1993). The Integrity of Musical Performance. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, Vol. 51, No. 4, pp. 573- 587.

GOFFMAN, E. (2011). Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes.

LEFEBVRE, H. (2013). La Producción del Espacio. Madrid: Capitán Swing Libros.

MADRID, A. L. (2009). Por qué música y estudios de performance? Por qué ahora? In: Revista Transcultural de Música, nº13. Link: <<http://www.sibetrans.com/trans/a2/por-que-musica-y-estudios-de-performance-por-que-ahora-una-introduccion-al-dossier>>. Último acceso em: 20/04/2013.

MARCUSE, H. (1973). A Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar editores.

MARTÍN, J. B. (2010). Espacios Sonoros: la dimensión social de la comunicación acústica. Sevilla: ArCiBel editores.

SCHECHNER, R. (2012). Estudios de la Representación: una introducción. México: FCE.

SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L.; LEGGO, C.; GOUZOUASIS, P. (2008). Being with A/R/Tography. Rotterdam: Sense Publishers.

SWANWICK, K. (2006). Música, pensamento y educación. 3ªed. Madrid: Ediciones Morata.

TURNER, V. (1988). El proceso ritual: estructura e antiestructura. Madrid: Editorial Taurus.

VEIGA, G. (2008). Ritual, Risco e Arte Circense. Brasília: Editora da UnB.

YÚDICE, G. (2002). El Recurso de la Cultura: usos de la cultura en la era global. Barcelona: Gedisa.

O ensino das Artes Visuais

Lúcia Garcia Ribeiro

interessa e é dirigido à vista mas, não nos esqueçamos que todos os restantes sentidos podem contribuir positivamente.

Assim, para este 26º Encontro Nacional da Apecev escolhi três temas para apresentar os trabalhos dos meus alunos, tais como: A Linha Sonora; a Ilustração e o Design de Moda.

A pertinência da temática suscitou interesse e provocou uma afluência pouco habitual pois, os alunos descobriram que podiam comunicar com o desenho e vice/versa.

Aprender a conjugar várias linguagens, o poder sentir e a essência do acto de ver permitiu que libertassem a expressão e alguma capacidade criativa que até então pensavam que não a tinham.

Deste modo, no tema A linha Sonora escolhi o trabalho da turma



do Programa Integrado Educação Profissional (PIEF) 2º ciclo onde se veio a alargar o sentido emocional provendo comunicação ou seja, através de um som musical explora-se, uma forma de baixar esse movimento directamente no papel. Assim, através da linha e cor expressou-se o ritmo emocional.

No tema a Ilustração escolhi o trabalho do 7º Ano do Percurso



Curricular Alternativo onde revelei que a interdisciplinariedade tem importância quando a leitura de ambas as disciplinas se complementam. Os poemas sobre a “Primavera” feitos na disciplina de Português foram ilustrados através de imagens, desenhos, rebatimentos de tom. Alguns alunos usaram a colagem e completaram a imagem.

Por fim, no tema do Design de Moda escolhi o trabalho de uma



aluna de Síndrome de Dawm do 9º Ano do ensino Percurso Curricular Alternativo e através de recortes, colagem e pintura vestiu uma boneca de papel com os trajes de que mais gostava.

Devo salientar que cada projecto foi importante para poder interpretar capacidades cognitivas e emocionais mas, sobretudo, conquistar o conhecimento prático de cada aluno. Acrescento, ainda, que o ensino do desenho deveria acontecer em todos os níveis de escolaridade, quase diria em todos os níveis de formação, da pessoa e, portanto, na relação com a família, com os pais, com os amigos, com toda a gente, como coisa natural, não artística, valorizada no processo da realização individual.

Resumo

Atuando em comunidades situadas em três espaços geográficos com histórico de colonização portuguesa o movimento intercultural IDENTIDADES mobiliza artistas, professores e estudantes de arte, que saem de seu espaço de conforto a partir de Porto, Portugal, para interagir em três espaços sociais: Moçambique e Cabo Verde na África, e Conceição das Crioulas no Nordeste do Brasil. Sua ação de caráter micropolítico contribui para a sobrevivência da fé em uma utopia mais próxima, assumindo uma ação política em contextos onde populações se envolvem em seu próprio desenvolvimento.

Palavras Chave: Utopia, arte, movimento IDENTIDADES, política.

Sabemos que as novas formas de soberania capitalista desenham, na contemporaneidade, a cartografia do poder econômico tornando os mais ricos cada vez mais ricos e os mais pobres cada vez mais pobres. Dentro deste contexto os excluídos são arremessados dentro de muralhas invisíveis, mas não irreais, que delimitam o seu campo de existência e de exclusão.

Trata-se de uma sociedade, de contornos ideológicos – econômicos forjados pelo Ocidente, onde o mercado dita as regras. Ela promove, embasada no poder das mídias e do capital, a solidão, a instabilidade e o individualismo e tem o consumismo como religião anulando ideologias que se afastem dos conceitos dominantes. Como forma de controle, se utiliza da manipulação e do estilhaçamento das identidades fundindo os seus fragmentos num todo onde se juntam os refugiados, os deslocados, os emigrantes, os socialmente marginalizados. Enfim, aqueles que desempenham neste contexto o papel que lhes cabe: o de excluídos. Dentro desta realidade o conceito de desenvolvimento significa a priori o de desenvolvimento econômico, sinônimo de desejo de consumo. O seu oposto é o subdesenvolvimento, o excluído, aquele que já não funciona como objeto de extermínio explícito ou de apoio social, mas que é comodamente escondido nas estatísticas oficiais, ou diluído em meio às imagens banalizadas pela mídia. Imagens de estranhos distantes do universo de conforto de um espectador para quem a violência já não comove mais entre uma publicidade e outra. Sobre arte, política e utopias.

Nesta realidade contemporânea globalizada onde as novas formas de soberania capitalista desenham cartografias, inclusões, corações e mentes qual o poder da arte para agir, restabelecer identidades e fortalecê-las nas fissuras deste mundo e como ela se situaria entre a utopia e a realidade?

Para Nicolas Bourriauld (2009, p. 31) “A arte visa conferir forma e peso aos mais invisíveis processos” e “ao tentar romper a lógica do espetáculo, restitui-nos o mundo como experiência a ser vivida”. Jacques Rancière (2005, p. 26) nos diz que é a partir “do recorte sensível do comum, da comunidade, das formas de sua visibilidade e de sua disposição,

que se coloca a questão da relação estética/política” e só “a partir daí pode-se pensar as intervenções políticas dos artistas”. A arte poderia, portanto, agir nas fissuras do real e ainda manter relações com a utopia pela esperança que ela constrói e para Jose Carlos de Paiva (2011, p.29), ela “se constrói como lugar reflexivo e contaminador”. As práticas artísticas seriam, portanto, uma possibilidade de interferir na realidade ou, pelo menos, tornar tal fato uma utopia menos distante.

A história da relação entre arte e política é ponto crucial desde os seus primórdios. A arte sempre foi política se pensarmos, por exemplo, em seus comprometimentos com religião ou propaganda dos muitos Estados aos quais ela se atrelou. Hoje esse envolvimento com a política corresponde a iniciativa de artistas que mergulham no campo ampliado da criatividade humana onde o caráter político é relacionado ao fato de uma integração do trabalho artístico com a vida. O trabalho da arte, nas suas novas formas, ultrapassou a antiga produção de objetos destinados a serem vistos. Nas palavras de Jacques Rancière (2010, p. 108): “a ação artística identifica-se então com a produção de subversões pontuais e simbólicas do sistema” O artista pode abrir caminhos, resistindo e isolando-se do ruído circundante do grande espetáculo que é promovido para lhe retirar essa capacidade de gerar propostas e ressonâncias.

Nicolas Bourriaud (2009, p. 23) teorizou a proposta de uma arte ligada a uma estética relacional que cria diferença no consenso legitimado de mundo e religa vínculos sociais perdidos. Uma estética que se pauta em função das relações inter-humanas que elas figuram, produzem ou criam. O mundo da arte e da vida está cada vez mais fundido e a estética, como ciência do sensível, está em consonância com esse novo olhar.

Talvez a melhor definição da prática artística que opta pela ação política, traga mesmo em si o discutido conceito de utopia. Em meio às diversas teorias o fato é que ela, a utopia, permite a ideia de outro lugar. Ela reflete um questionamento crítico da ordem existente e abriga a ideia de outro território, ou comportamento, humano possível. Ela poderia, portanto, propor alternativas a mecânica ocidental através de uma interculturalidade baseada em

trocas em que a solidariedade e a participação não se limitem ao contexto mercantilista colonialista anterior ou ao neoliberal excludente atual.

Essa prática levaria mesmo a uma (re) conceitualização da palavra utopia: uma atualização de sentido. Ela seria uma práxis mais perto do chão. Possível. E necessária, pois, afinal, não é que a utopia tenha o monopólio da perspectiva histórica, mas a sua ausência em qualquer momento, inclusive no que vivemos, significa uma falha dos agrupamentos humanos comunitários. Uma falha para com a esperança. Para Jaques Rancière (2010, p. 61) a utopia “também é a configuração de um bom lugar, de uma partilha não polêmica do universo sensível, onde o que se faz se vê e se diz se ajustam exatamente”

O neoliberalismo consolidou um cenário de legitimação artística que dispõe da força criativa da arte que passa por um processo de seleção devidamente celebrado, quase hipnótico, onde traduzida em consumo ela, a arte, se identifica com a vida veiculada pela publicidade e pela cultura de massa. Um tipo de relação de poder que se dá basicamente por meio do feitiço da sedução ampliado pela mídia que dita o olhar e valida a estética de ocasião. Talvez seja necessário, em nossa contemporaneidade fragmentada, desenvolver uma nova leitura da arte e das forças que determinam a sua produção.

A liberdade conceitual, imaginativa e perceptiva das práticas artísticas que envolvem a política pode abrigar um sonho para além das servidões e uma promessa de reconciliação com o humano em sua expressão maior. Sua proposta encontra-se para além das múltiplas grades com as quais o capital burocratiza e regula a arte incidindo em sua produção. Para essa nova situação o envolvimento do artista segundo Jose Carlos de Paiva e Silva (2009, p 54) deve procurar modelos que ultrapassem as fragilidades e invistam nas possibilidades utópicas do mundo contemporâneo. A partir desta situação ele descreve uma ação que já está acontecendo através do movimento IDENTIDADES, ação esta que se processa: “em contextos sociais precisos, onde, estabelecendo relações interculturais, se promoveu uma aproximação epidérmica com o modo como os jovens estudantes de arte, os artistas emergentes, os agentes culturais e as populações lidam de modo isolado, em grupo

e em comunidade, com os constrangimentos ao seu desenvolvimento” (PAIVA, José Carlos, 2009, p. 53).

Artistas ou grupos de artistas já se inserem em um universo múltiplo de práticas que, dentro de um circuito micropolítico, faz frente à estética e a ideologia dominante. Sua ação interfere em todos os aspectos da vida cotidiana. A reação das mentes insubmissas é o que pode levar à quebra do feitiço do consumo logo existo. Isto pode ser observado nas, ainda raras, estratégias de resistência, individual ou coletiva, nos centros hegemônicos ou na periferia que vem acontecendo nos últimos anos. Mas, poucos, muito poucos se dão conta, ou se importam, com a medida do poder do mito de Midas implícito no canto sedutor do mercado neoliberal.

Sobre o movimento IDENTIDADES e suas ações interculturais

É trabalhando neste intervalo micropolítico, que o movimento intercultural IDENTIDADES, nascido em Porto, Portugal, se manifesta. Trata-se de um movimento artístico, atuante desde os anos 90, mais precisamente concebido em 1996, que participa dos conflitos da era pós-colonial tendo como objetivo as relações culturais diretas em vários espaços geográficos do planeta de histórico colonial português.

Atuando em comunidades situadas em três espaços geograficamente distintos e com características específicas, ele, o movimento, mobiliza artistas, professores e estudantes de arte que, fora do seu espaço de conforto buscam, através da reflexão partilhada, interagir nestes três espaços sociais. A partir de Porto, como já foi dito anteriormente, ele se relaciona com Moçambique, Cabo Verde e Conceição das Crioulas, comunidade quilombola no Nordeste do Brasil.

O movimento IDENTIDADES é constituído por indivíduos que se congregam em um grupo não homogêneo tanto no que diz respeito a objetivos pessoais ou forma de criação e expressão. Têm em comum o interesse pelo resgate de um perfil de identidade cultural fragmentado, destruído ou em processo de destruição, procurando um sentido para a ação artística estabelecendo vínculos relacionais adequados aos interesses das comunidades em

que atuam.

A lógica do predador se ajusta a um mundo onde a ilusão tem um lugar bem mais aceitável que a realidade do despertar. E tem o poder de remeter para o estigma da anormalidade tudo o que ela não dilui ou absorve. A tentativa do artista de não realizar tão somente o inofensivo, de não investir no decorativo, de não originar apenas um valor de mercado, de não gerar um espelho de Narciso a partir da sedução do sucesso imediato é o caminho no qual uns poucos, uns raros apostam como alternativa e resistência. Entre eles aqueles que formam o movimento IDENTIDADES.

E nesse terreno intercultural “onde a história confere posturas próprias e um tempo particular perante o contemporâneo” (PAIVA, José Carlos, 2009, p. 58) que os membros do grupo se assumem enquanto artistas e enquanto cidadãos. “A arte devia preparar ou anunciar um mundo futuro” afirma Bourriaud (2009, p.18). É neste futuro que se inserem as propostas e esperanças do movimento.

Nestes tempos pós - modernos - onde vigora a uniformização das ideias e ações, inclusive as artísticas - a liberdade conceitual, imaginativa e perceptiva pode abrigar um sonho para além das servidões e uma promessa de reconciliação com o humano em sua expressão maior. As ações artísticas de grupos como o IDENTIDADES procuram, portanto, construir e realizar modelos de ação dentro da realidade existente que tenham como objetivo maior fazer a diferença.

De Moçambique a Conceição das Crioulas passando pelas ilhas de Cabo Verde.

Sobre Moçambique

Moçambique, oficialmente República de Moçambique, é um país localizado no sudeste da África. Entre o primeiro e o quinto século d.C., povos bantos migraram de regiões do norte e oeste para essa região. Portos comerciais existiram no litoral moçambicano até a chegada dos europeus. A área foi conhecida por Vasco da Gama em 1498 e em 1505 ela foi anexada pelo Império Português.

Depois de mais de quatro séculos de domínio português, Moçambique tornou-se

independente em 1975, transformando-se na República Popular de Moçambique pouco tempo depois. Após apenas dois anos de independência, o país mergulhou em uma guerra civil intensa e prolongada que durou de 1977 a 1992. Em 1994, o país realizou as suas primeiras eleições multipartidárias e manteve-se como uma república presidencial relativamente estável desde então.

A sua população de cerca de 24 milhões de pessoas é composta predominantemente por povos bantos. Em sua atual capital Maputo, anteriormente chamada Lourenço Marques durante o domínio português, estabelece-se as bases de seu governo. Esse é o perfil oficial da antiga colônia portuguesa. Mas, não é nesta imagem oficial que o movimento IDENTIDADES encontra seu foco de interesse, mas sim em um espaço onde: “O caos, a quantidade impressionante de moradores nas periferias desurbanizadas da cidade, a implantação urbana caótica, fruto do modo espontâneo como se ergueu, o trânsito, o ruído, o calor e a humidade, antecipam a entrada na cidade do cimento, onde o luxo colonial da elite branca, as avenidas guarnecidas de jacarandás lilazes e de acácias rubras, foi ocupado pela população nativa que a vive do modo como quer e pode.” (PAIVA, Jose Carlos, 2009: 90)

Em 1996 se estabeleceu um primeiro contato entre o professor José Carlos de Paiva, futuro líder do movimento, e a Escola Nacional de Artes Visuais (ENAV). Intercâmbios foram projetados. Um grupo de estudantes e docentes da FBAUP (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto) respondeu ao convite daquela instituição e assumiu as primeiras trocas artísticas que passaram a acontecer desde 1997 e que acontecem até os dias que correm. Foi esta a gênese do movimento IDENTIDADES.

Em Março de 1997, desembarca em Maputo o primeiro grupo que iniciou as ações do movimento. Chegou carregado de equipamentos e expectativas em relação ao estabelecimento de interações entre artistas lusos e moçambicanos. O mergulho na cultura do país marcou esse início relacional. Oficinas diversas de múltiplas formas de expressão artística localizadas na ENAV estabelece o espaço físico para as primeiras partilhas. Viagens, pelo interior de Moçambique, contribuíram para dimensionar melhor a força de

sua cultura bem mais diluída em Maputo. De acordo com Paiva: “a partir de então (1997) o IDENTIDADES alojou a sua base de trabalho em Moçambique na ENAV, escola que passou a integrar o movimento. Gradualmente estabeleceram-se entre os protagonistas elevados níveis de confiança e uma sólida amizade que soldou a presença, particularmente de alguns docentes da FBAUP, no quotidiano da ENAV.” (PAIVA, Jose Carlos, 2009, p. 83)

Foi a partir da escola, portanto, da ENAV, que se estabeleceram as ações do movimento que investe nos diálogos proporcionados pelo intercâmbio artístico e nas relações culturais caracterizadas pelas trocas. Esses momentos relacionais aconteceram e acontecem desde 1997 tanto em Moçambique quanto em Portugal num clima onde impera principalmente a cumplicidade.

As palavras do português, radicado em Maputo, Ciro Jorge Pereira, com formação artística pela Sociedade Nacional de Belas Artes de Lisboa sintetiza a ação do IDENTIDADES naquele país. Respondendo a nossa pergunta de como definiria o movimento ele responde que este se constitui “na arte de dentro traduzida em amizade e solidariedade, vontade de ajudar a crescer.”²

Sobre Cabo Verde

País insular africano cuja descoberta se deu no século XV, mais precisamente em 1460. Nele a colonização portuguesa começou logo depois. As ilhas serviram como ponto de escala para os navios portugueses e para o tráfico e comércio de escravos, que começava a crescer por essa época. Abolido o tráfico, em 1876, findou-se em paralelo, o interesse para o país que só voltou a ter importância a partir da segunda metade do século XX. Seu povo é constituído de europeus e africanos numa mestiçagem que gerou características próprias. Sua insularidade e suas estiagens fizeram do arquipélago uma terra de fome onde sobreviver era – e ainda – o grande desafio. Ao longo de sua história pouco foi feito para transformar essa situação, sendo do interesse colonial aproveitar apenas suas condições geoestratégicas, no quadro da expansão económica e política da Europa colonial. Cabo Verde, pelas suas singularidades geográficas e antropológicas, traz em si um

espaço de laboratório ideal para o exercício das confrontações culturais que atraem, na contemporaneidade, artistas que se interessam e trabalham com relações interculturais. Em Outubro de 1996, o IDENTIDADES partiu para Mindelo, que juntamente com a capital, Praia, são as duas maiores cidades do país. Um grupo de estudantes e quatro docentes da FBAUP do Porto juntamente com outro grupo de alunos e dois docentes da ENAV, de Moçambique juntos voltaram-se para a troca de conhecimentos através de um conjunto de oficinas artísticas de cerâmica, serigrafia, xilogravura, desenho, artes digitais, vídeo, fotografia, batick e pedra.

A partir de então essas trocas permanecem. Professores e alunos de Cabo Verde se envolvem nas atividades do movimento IDENTIDADES em Porto e vice-versa. Como exemplo, um relato do coordenador do movimento Jose Carlos de Paiva das atividades do grupo em Cabo Verde: “diariamente um grupo desloca-se à aldeia piscatória de S. Pedro para realizar exercícios de desenho e, nesse pretexto, aproximar-se da população envolvendo-a numa acção de intervenção sobre as suas próprias casas. A proposta consiste em cativar a comunidade para que sejam pintadas as casas (auto-construídas e nunca finalizadas, apresentam um ar descuidado e não aconselhável do ponto de vista de saúde pública). A Câmara Municipal fornece os materiais e as tintas. Como acção exemplar todo o grupo IDENTIDADES se desloca num dia de Sábado para a aldeia a fim de pintar a escola primária. É um dia de festa, de trabalho, de contacto com a população, de aproximação às suas problemáticas sociais e políticas.” (PAIVA, Jose Carlos, 2009,p.117).

Dento deste contexto promovido pelo movimento IDENTIDADES a vida é uma partilha coletiva vivenciada pelo grupo em relação à comunidade e por esta em relação a ele. A arte deixa de ser um exercício solitário e passa a ter uma concepção mais transcendental à medida que interage com o “outro”.

Sobre Conceição das Crioulas

De acordo com o site oficial do município de Salgueiro, Pernambuco, Nordeste do Brasil,

ao qual pertence à comunidade Conceição das Crioulas 3 sua gênese, divulgada através da tradição oral seria: “Segundo os moradores mais velhos, no início do século XIX, seis negras escravas que conquistaram a liberdade, chegaram à região e arrendaram uma área de aproximadamente três léguas (1 légua = 6 km) em quadra. Com a produção e fiação do algodão que vendiam na cidade de Flores, conseguiram pagar a renda e ganharam o direito à posse das terras. Em 1802, as crioulas receberam a escritura definitiva com o carimbo da Torre, dezesseis selos, feita por José Delgado, escrivão do cartório de Flores. “

Esta comunidade quilombola 4 faz parte das já reconhecidas pelo Estado Brasileiro por meio de “certificação feita pela Fundação Cultural Palmares (FCP) (certificação do autorreconhecimento) e da abertura de processo de regularização dos territórios quilombolas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)” (SILVA, Gilvania Maria da 2012 :28).Formadas a partir da reação à escravidão, essas comunidades constituíram-se em grupos de resistência negra espalhadas em quase todo o território nacional.

Apesar de suas conquistas, entretanto, setores conservadores da sociedade brasileira continuam a enxergar esses focos de resistência como “algo estático que as coloca apenas no passado” (SILVA, Gilvania Maria da 2012:37). As referidas comunidades situam-se majoritariamente em áreas rurais competindo e tornando-se, portanto, incomodadas em relação ao agronegócio, mineradoras, aos grandes empreendimentos hoteleiros e a expansão urbana.

No que diz respeito a Conceição das Crioulas, sua história não foge a essas lutas pela manutenção da terra. A história oral dessa sociedade, onde o poder cabe tradicionalmente mais as mulheres, conta sobre os obstáculos enfrentados para conquistar a terra e sua demarcação. Esse pensar ligado as raízes negras, ao quilombo e ao feminino alimenta a resistência da comunidade em relação à exclusão social e a luta por uma memória que faz parte da educação das novas gerações.

No estado de Pernambuco, Conceição das Crioulas é uma das comunidades pioneiras na organização, mobilização e articulação das lutas quilombolas, sendo uma referência

nos âmbitos regional, nacional e internacional. Essa consciência política que faz com que sua luta se baseie na herança negra e em sua identidade, mas, principalmente, em sua consciência política no que diz respeito a autonomia com que construiu e constrói a sua história.

O Movimento IDENTIDADES descobriu nesse cenário sertanejo brasileiro um espaço de investigação e a possibilidade de “poder partilhar com uma abnegada população a construção do seu destino.” (PAIVA 2009:141). Em 2003 estabeleceu-se o início de um relacionamento intercultural que permanece até hoje. Neste exato momento, janeiro de 2014, Elisabete Mônica Moreira Faria, doutoranda em Educação Artística pela Universidade de Porto, membro do movimento IDENTIDADES desde 2000, desenvolve sua pesquisa na comunidade Conceição das Crioulas. Sobre essa experiência ela assim se manifesta: “na educação artística a comunidade entendeu deve integrar as diversas áreas da expressão no seu currículo, num processo de cruzamento intercultural com o IDENTIDADES. Neste contexto o projecto ‘expressões artísticas nas escolas da comunidade’ visa elaborar uma discussão construtiva e participada de um Currículo nas Artes. No encontro, apresentaremos este projecto provocando uma reflexão que desenvolva e dimensione a sua análise e favoreça o seu sucesso no desenvolvimento das crianças e dos jovens e de um futuro melhor para a comunidade.” 5

Como se existisse uma conclusão

A proposta de uma descolonização mental pode relativizar condicionamentos a partir de uma visão mais generosa, mais sensata e mais ética de mundo. A liberdade conceitual, imaginativa e perceptiva das práticas artísticas ditas utópicas que envolvem a política pode abrigar um sonho para além das servidões e uma promessa de reconciliação com o humano em sua expressão maior. A arte pode ser o último reservatório do imaginário a escapar de ser incorporada/apropriada pelo sistema que hoje serve ao capitalismo neoliberal.

O movimento IDENTIDADES significa ação para além das teorizações. Ao tomar comunidades e suas relações interculturais como campo do fazer artístico que visa a desconstrução da

subalternidade e o fortalecimento de sua identidade, o coletivo pretende encontrar outras modulações para as oposições entre periferia e centro, atrasado e desenvolvido, subalterno e dominante, popular e acadêmico, a partir de relações de reciprocidade e de diálogo. Nas palavras do coordenador do grupo José Carlos de Paiva (2011) o que diferencia a ação do coletivo da política social é que «a ação artística não prepara nenhum amanhã, lida com o que habita em cada um, amplia a capacidade de admiração, de atenção, de reflexão”. A liberdade conceitual, imaginativa e perceptiva das práticas artísticas, ditas utópicas, que envolvem a política pode abrigar um sonho para além das servidões e uma promessa de reconciliação com o humano em sua expressão maior. Sua proposta encontra-se para além das múltiplas grades com as quais o capital burocratiza e regula a arte incidindo em sua produção. Afinal, a arte, oferece uma alternativa para o desencanto. Trabalhando em um intervalo micro político, o movimento interage com as comunidades nas quais atua e mobiliza trabalhando o conceito de utopia no sentido de torna-la possível.

Notas

1. GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Porto Alegre, L&M, 1994.
2. Entrevista on line concedida a autora. Novembro de 2013
3. http://www.salgueiro.pe.gov.br/munic_distritos.htm
4. Entende-se por comunidades quilombolas certificadas todas aquelas que manifestaram a afirmação da sua identidade étnica como comunidades remanescentes de quilombos e tiveram seus dados incluídos no cadastro geral junto a FCP conforme o Art. 3º do Decreto 4.887/2003: “§ 4o a autodefinição de que trata o § 1o do art. 2o deste Decreto será inscrita no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares, que expedirá certidão respectiva na forma do regulamento”. (apud SILVA, Gilvania Maria da: 29)
5. Entrevista on line concedida a autora. Dezembro de 2013.

Referências

- Angabem, G. (2012). Deus não morreu, ele tornou-se dinheiro. Entrevista concedida a Peppe Salvà. Recuperado em 27 de fevereiro de 2014 de <http://blogdaboitempo.com.br/2012/08/31/deus-nao-morreu-ele-tornou-se-dinheiro-entrevista-com-giorgio-agamben/>.
- Arribas A.P. (2010). Os paradoxos da imagem: arte versus visualidade. In Mesquita R. (org.) É tudo mentira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- Bourriaud, N. (2009). Estética Relacional. São Paulo: Martins Fontes.
- Bauman, Z. (1998). O mal estar da pós - modernidade. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- Cabral, A. (1978). A arma da teoria. Unidade e luta. Lisboa: Seara Nova.
- Paiva, J.C. (2011). Investigar a partir da ação intercultural. Porto: Gesto Cooperativo Cultural.
- Paiva, J.C. (2009). ARTE/desenvolvimento. Tese de doutorado. Pintura. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto ,Porto, Portugal.
- Rancière J, (2005). A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: Editora 34.
- Rancière J, (2010). O espectador emancipado. Lisboa: Orfeu Negro.
- Silva, A. L. (1995). Histórias de um Sahel insular. Cidade da Praia: Spleen Edições.
- Silva, G.M. (2012). Educação como processo de luta política. A experiência de 'Educação diferenciada' do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil.

Rádio Interfônica em Cachoeira: Educação, Arte e operações colaborativas.

Marcelo Wasem e Mariana Novaes

Professor no Departamento de Linguagens Visuais do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

resumo

Trataremos, neste artigo, de um sistema de arte e educação que desenvolvemos em um projeto denominado “Rádio Interfônica #5: Descartografias visuais, sonoras e audiovisuais” premiado pela Fundação Nacional das Artes (FUNARTE) e pelo Ministério da Cultura (MinC) no Brasil. Este sistema é, sucintamente, um conjunto de práticas de arte de natureza multidisciplinar que, através de processos de educação não formal e ações relacionadas ao fazer radiofônico, produziu um mapeamento diferenciado da cidade de Cachoeira, consistindo em uma cartografia livre das artes visuais, sonoras e audiovisuais na cidade de Cachoeira (BA). Foram eleitos sons, imagens, espaços e ideias em um processo compartilhado com artistas locais, artesãos, estudantes e outras pessoas da comunidade local.

Palavras chave: Educação, arte, cartografia, radiofonia, colaboração.

1 Sintonizando

O projeto “Rádio Interfônica #5: Descartografias visuais, sonoras e audiovisuais” produziu um mapeamento diferenciado de Cachoeira (BA), consistindo em uma cartografia livre das artes visuais, sonoras e audiovisuais na cidade. Foram eleitos sons, imagens, espaços e ideias em um processo compartilhado com artistas locais, artesãos, estudantes e outras pessoas da comunidade local.

A estrutura aplicada do trabalho foi, durante duas semanas e de forma intensa, a criação de uma rádio temporária e o desenvolvimento de uma cartografia mais subjetiva da cidade. Desenvolvemos estratégias para instaurarmos espaços de encontro e realizamos tais atividades com ações catalisadoras como: ter a sede das duas atividades (mapeamento e rádio) em um mesmo espaço físico; conciliamos atividades conjuntas com a programação do 3o. Festival de Intervenções Artísticas do Recôncavo (FIAR); agregamos ao coletivo de trabalho pessoas já residentes na cidade, criando um grupo multidisciplinar e, também, estabelecemos uma parceria com o grupo de pesquisa Link Livre, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), que já vinha realizando um trabalho de mapeamento digital da região, tendo como plataforma o projeto OpenStreetMaps, uma vez que a cidade não possui mapa na plataforma Google Maps.

Na sede do projeto montamos a rádio e foi de onde transmitimos programas de música com artistas locais e do cenário nacional. A programação musical contou com artistas da região, que já conta com um amplo cenário: dos grupos de samba duro, aos artistas de reggae. Também realizamos entrevistas, bate-papos ao vivo (ver imagem 1), através de ondas FM, nos 88,5 MhZ, e pela internet, através do link no blog do projeto. Além disso, realizamos oficinas sobre arte cartográfica e livro-de-artista, e recebemos crianças da rede pública de ensino.

No mesmo espaço físico onde estava a rádio, fixamos na parede uma lona que serviu como suporte para o exercício de cartografia, que mede 2 x 7 metros. O mapa foi iniciado contendo somente algumas ruas e acidentes geográficos. Depois, cada pessoa que intervinha, ampliava com novas ruas, pontos do seu campo de interesses ou mesmo desenhos-ícone, colocando-se assim na cartografia (ver imagem 2).

Com a rádio transmitindo 24 horas, alguns participantes passaram a realizar intervenções pela cidade, espalhando grafites com a frequência e sintonizando a rádio no espaço público. Estas ações objetivaram não

somente trazer pessoas para a sede da rádio, mas derivar pela cidade, encontrando seus moradores em seus territórios experienciando, assim, outras temporalidades e ampliando nossos horizontes sobre a região. Alguns temas para este movimento nômade foram: mapeamento fotográfico dos grafites já existentes; explorações sobre territórios periféricos, como a favela do Viradouro; passeio pelo rio Paraguassú, observando Cachoeira e a cidade vizinha de São Félix a partir do ponto de vista do rio; visita a diversos terreiros, de diversas nações de candomblé; descobrimento de tampas nas calçadas com a insígnia Aldebarã; entre outros que não serão aprofundados, mas que julgamos importantes citar como forma de explicitar a metodologia não-formal.

Partimos do princípio de que a linguagem radiofônica entra em ação como uma plataforma relacional de encontro, contaminação e diálogo entre habitantes e estrangeiros, entre tradição e contemporâneo. Na transmissão ao vivo, além de colocar em contato os conhecimentos e musicalidades trazidas pelos artistas visitantes, pudemos explorar a dimensão da palavra falada, possibilitando o acontecimento de entrevistas e debates. A prática cartográfica foi apropriada no projeto como um caminho para repensar e propor outros usos dos espaços públicos. Viabilizou a reflexão sobre estar no mundo e, também, sobre as relações que se entrelaçam para formar um território propício para produções multidisciplinares.

2 Equipamentos teóricos

Definimos nosso trabalho como uma forma de arte participativa, com ênfase em processos colaborativos, o que significa um sistema artístico que articula etapas de organização e produção poética por um grupo de pessoas. Neste sistema nossa atuação primordial, enquanto artistas, foi mediar relações estabelecidas em nivelamento com os outros envolvidos, viabilizando diálogos que suscitassem e reforçassem a expressão das subjetividades. A prática alcançou definição de dinâmica específica, ou seja, um sistema estruturado sendo praticado na realização de encontros presenciais realizados com um grupo diversificado de moradores, como já citado, e consequentes desdobramentos estéticos (visuais, plásticos, sonoros, audiovisuais etc.) que não se encaixam na categoria de produto artístico, no sentido tradicional do termo, mas possuem uma materialidade específica.

Nossa prática se localiza, partindo do sistema adotado, em um contexto relacional que convoca os participantes

a ações conjuntas, operando estrategicamente para gerar processos dialógicos que resultem, em última instância, no enriquecimento das subjetividades envolvidas. A partir deste contexto de nivelamento relacional pretende enriquecer a discussão acerca dos espaços onde a arte pode se instalar atualmente, o papel destes na própria formação dos projetos artísticos e em como o artista pode atuar quando da superação do paradigma da autonomia da arte em detrimento de procedimentos engajados.

Como, a partir da década de noventa, se instaura um procedimento artístico constituído pela relação na cotidianidade, que alcança nos dias de hoje considerável relevância e presença nos procedimentos no campo da arte, nos parece coerente aprofundar reflexões no que concerne aos pontos de relação entre educação e arte e os limites entre o institucional e a cotidianidade. Partindo, portanto, do que já não é central na problematização do espaço na arte, mas na busca por viabilizar relações na esfera da vida. Isto é, também, resultante do contexto histórico, demanda da sociedade fragmentária atual, que sinaliza para a arte o desafio para um novo jogo: o espaço a ser ocupado já não é necessariamente o institucional e a arte ocupa o espaço público, resistindo (como transgredia nos anos sessenta) e atuando coletivamente. Já não há dissociação entre contratos sociais e contratos estéticos (BOURRIAUD, 2006), ou seja, não se faz possível um projeto de arte autônomo no sentido clássico da estética. Este espaço concreto está na esfera da vida, da cotidianidade e não pode ser desvinculado de uma ética própria de um sistema engajado de produção – entenda-se este como um sistema balizado pelos valores da esfera da vida, que parte do espaço que ocupa, já não mais da arte autônoma e do espaço da instituição arte. Portanto, nossa produção poética se localiza em um campo onde não há um fundamento no espaço expositivo ou mesmo na sala de aula, mas sim em um sistema relacional que se origina na realidade vívida do grupo de participantes.

Em nossos procedimentos, procuramos criar sistemas colaborativos que partam desta cotidianidade, visando realizações naturalizadas dentro dos espaços criados – já que contamos, também, com processos expressivos de não-artistas. Nossa estrutura foi desenvolvida sob as estratégias adotadas pela estética da arte pública de novo gênero. O termo “new genre public art” foi inaugurado pela artista e crítica Suzanne Lacy (1995) para designar as novas práticas artísticas, para ela emergentes a partir dos anos oitenta. Sob este termo estão as práticas onde as estratégias públicas de engajamento são consideradas fundamentais na constituição do procedimento de arte, entendendo este caráter parte essencial de uma linguagem estética que busca atuar

junto à realidade .

Grant H. Kester aponta para o caráter colaborativo e coletivo de práticas artísticas, onde “artistas colaboram com indivíduos e grupos de outras subculturas sociais e políticas” (2006, p.11). Ele também ressalta a dimensão pedagógica explícita que estes projetos envolvem, utilizando-se de oficinas como espaço mediador de interação entre envolvidos e que se distinguem de outras práticas em arte pelo fato de não se basearem na produção exclusiva ou primordialmente de objetos. Retomaremos estes aspectos no próximo subcapítulo, quando trataremos das práticas realizadas.

A teórica Suzanne Lacy ressalta as qualidades destes novos papéis para o artista, alertando sobre os cuidados que é necessário ter quando tratamos com contextos sociais muitas vezes distanciados das instituições educacionais e artísticas (1995, p. 39). Ela cita os escritos do artista Allan Kaprow para afirmar: “artista como educador é uma construção que decorre de intenções políticas”. (ibidem, p. 39) Mas o próprio Kaprow é ainda mais radical no seu texto “A educação de um des-artista”, de 1970:

Só quando artistas ativos deixem voluntariamente de ser artistas poderão converter suas habilidades, como dólares em ienes, em algo que o mundo pode empregar: em jogar. O jogar como moeda corrente. A melhor forma de aprender a jogar é com o exemplo, e os des-artistas podem dá-lo. No seu novo papel como educadores, tudo o que eles têm que fazer é jogar como antes o faziam sobre a bandeira da arte, mas entre aqueles aos quais não lhes interessa dita insígnia. (2007, p. 68)

As propostas colocadas por Kaprow na citação acima constituem relações paradoxais: ser artista é poder deixar de ser artista ou o ato de jogar como forma de desestruturar o fazer artístico. Ele comenta, ainda neste texto, sobre este deslocamento do papel de artista em direção a uma visão ampliada:

Um professor atua como professor, e soa como tal. Um artista obedece certos limites herdados de percepção, que determinam como se vive e constrói a realidade. Porém novos nomes podem ajudar nesta transformação social. Realocar artista por jogador, como si se adotara um pseudônimo, é uma maneira de alterar uma identidade fixada. E uma identidade transformada é um princípio de mobilidade, de ir de um lado a outro.1

(ibidem, p. 69, grifos do autor)

A proposta de substituir o artista pelo jogador também nos é preciosa por conceber o jogo não somente como a relação participativa entre artista e público, mas sim como um modelo que extravasa a potência da criação artística além da seara da arte, como um modo de estabelecer contato, negociar e contaminar-se com outros agentes, dos mesmos ou outros campos.

Consideramos importante esta interface entre os papéis de artista e educador que, por um lado, aproxima estas frentes de trabalho, e por outro, distancia a função de educador do artista. Sustentamos, ainda, que há uma separação entre o fazer artístico do fazer educacional que se dá sob dois aspectos: 1) entendendo a arte como um campo epistemológico assumimos que, nas práticas colaborativas, partimos dele e a ele retornamos. 2) nas práticas há diálogo com outros campos e é criado um conjunto de competências resultante da soma do que é trazido de cada um deles. Por isso os resultados são multidisciplinares.

Neste sentido, notamos uma relação de aproximação entre os papéis do artista e do educador, possibilitada por um papel intermediário: o de propositor. Este relacionamento de similaridade e diferença que se estabelece pode ser compreendido com o conceito de “devir”. Pode haver no artista um devir-educador-propositor, assim como no educador um devir-artista-propositor.

Sobre este último aspecto, as autoras Gisa Picosque e Miriam Celeste Martins (2007) resgatam um conceito presente na obra de Lygia Clark para criar algo novo, proposto ao contexto da arte e de seu ensino, sugerindo a possibilidade de um professor-propositor. Sugerem este professor-propositor como uma maneira de superar, com a mudança de postura do educador agindo sobre seu contexto, algumas das concepções tradicionais e naturalizadas presentes na educação e que contribuem diretamente para a manutenção das características disciplinadoras da estrutura escolar. Elas sugerem a possibilidade de fazer mapas e estabelecer cartografias do trajeto subjetivo efetuado pelo professor-propositor:

Como Lygia Clark e Hélio Oiticica, para quem o artista é o propositor, a proposta é que professoras/professores façam suas escolhas, percorram seus próprios caminhos nos mapas de territórios da arte e da cultura. Que sejam também propositores. A cartografia é apenas um primeiro acercamento para propor a experiência

com problematizações que deixam em aberto os fazeres do educador, reconvocando “estados de invenção”. [...] A aposta é na liberdade de professoras/professores inventando a si mesmos e seus fazeres em sala de aula, ao sabor da inocência de certo aprendizado, experimentando o traçado de seus próprios mapas de arte, desenhando lineamentos para percorrer lugares pouco explorados, sítios valorizados, buscando trilhas e clareiras junto com seus aprendizes. (MARTINS & PICOSQUE, *ibidem*, pp. 349-50)

O trecho acima enfatiza uma concepção de educador que amplia o modelo no qual este é sujeito e o educando é o objeto de sua ação em transmitir o conhecimento. As autoras se referem aos educadores do ensino de arte, propondo a cartografia como metodologia criativa para o próprio educador poder se re-inventar na relação com os educandos – processo similar ao de auto-empoderamento, que passa pelo auto-conhecimento – e se aproximando de uma pedagogia da autonomia.

Se por um lado, temos este devir-artista-cartógrafo no educador, por outro lado a experiência que o artista pode passar dentro da sala de aula dota o mesmo com um devir-educador-propositor. O artista em sala de aula carrega, em potencial, uma capacidade que, desta forma, difere do educador. Com este argumento e o interesse pelo ensino de arte, a função de artista-educador nos interessa, pois acreditamos que este desenvolva processos e métodos didático-pedagógicos como estratégia poética para o ensino de arte, considerando a “aula” um sistema-poético-educacional.

Para tratar dos procedimentos de arte pública adotados pelos artistas Maurício Dias e Walter Riedweg, Suely Rolnik define os mesmos com o conceito de “dispositivo” emprestado de Deleuze (1990). Julgamos pertinente considerar que, assim como o conceito de espaço, o dispositivo funciona como uma convenção que dá conta de uma esfera complexa. Ao final, nos parece resultado de uma preocupação legítima da autora em não incorrer em qualquer redução. Portanto, segundo a mesma, dispositivo:

É antes de mais nada uma meada, um conjunto multilinear. Ele é composto de linhas de diferentes naturezas.... Destrinchar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é traçar um mapa, cartografar, agrimensar terras desconhecidas, e é o que [Foucault] chama de ‘trabalho de campo’[...] A dimensão de Si não é absolutamente uma determinação preexistente que encontraríamos pronta [...] Uma linha de subjetivação é um processo,

uma produção de subjetividade num dispositivo: ela deve se fazer desde que o dispositivo o permita ou o torne possível. É uma linha de fuga... O Si não é nem um saber nem um poder. É um processo de individuação que incide sobre grupos ou pessoas, e se subtrai das relações de forças estabelecidas como dos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia (ROLNIK, 2003, p. 1).

Observando este recorte realizado pela autora e com o intuito de articulá-lo com nosso sistema gostaríamos de destacar que ela trata de uma cartografia de justaposições temporais da dimensão de Si. Em outras palavras, ela vê no dispositivo a possibilidade de lidar com individualidades na complexidade de suas instâncias de forma re-significante ou mesmo libertadora.

Foi dentro desta perspectiva que as oficinas a serem tratadas foram realizadas. Tanto o viés educacional que, mesmo se tratando de ensino não formal, como o recurso metodológico apoiado em dispositivos foram fundamentais para os procedimentos adotados. No projeto, as oficinas se somam a um conjunto de outras atividades que compõem nosso sistema poético que agrega o fazer radiofônico.

3 Equipamentos práticos

Diante das supracitadas relações conceituais que fundamentaram o projeto, se faz necessária a descrição do sistema definido para os procedimentos de arte colaborativa que realizamos. Em última instância é o que concerne à metodologia que organiza e viabiliza o funcionamento de todas as camadas que compõem os processos, dando ênfase às práticas.

O movimento de entrada configurado como pré-produção, começou quando o projeto foi aprovado no edital da Funarte/MinC no final de 2011 e a equipe foi formada por Ronaldo Eli, Luciana Tognon convidada para compor o grupo de oficinairos ao lado de Marcelo Wasem e Mariana Novaes, além de Maira Carbonieri para a produção executiva. Esta e Luciana Tognon eram moradoras da cidade e estudantes da UFRB. O grupo passou a se encontrar virtualmente para definir as metodologias do projeto.

O período de pré-produção foi encerrando-se a partir do momento em que os três integrantes não moradores chegaram à cidade, no dia 27 de fevereiro de 2012 (a três dias do início das atividades) estendendo-se até o

dia 11 de março, configurando o período intensivo de atividades.

A artista visual Mariana Novaes iniciou as atividades, na sede do projeto, com a oficina na qual apresentou artistas e discutiu obras que usam a cartografia em suas poéticas (ver imagem 3). A proposta prática de realizar outros mapeamentos da cidade (descartografia) também foi iniciada com a disposição da lona usada como um grande rascunho, no qual as pessoas que passaram pelo espaço podiam colocar suas referências. Um primeiro mapa somente com as principais ruas foi desenhado na lona, configurando-se, assim, como um dispositivo relacional, ou seja, um meio para que as pessoas pudessem se aproximar das ações do projeto, facilitando que se estabelecesse a mediação com os proponentes. Todos que entravam na sede do projeto eram convidados a interagir no mapa desenhado na lona, inserindo seus referenciais afetivos, locais de importância ou até modificando o mapa, acrescentando detalhes ou alterando as representações da região.

O caráter do projeto era o de um ateliê ou laboratório livre, contando com o trânsito daqueles que tinham ouvido falar do projeto ou eram convidados por alguém que já havia estado no local. Como o equipamento de rádio ficou transmitindo quase 24 horas no ar, durante o dia sempre havia uma programação musical em execução e foi quando aconteceram as principais entrevistas.

Este espaço criado pela entrevista também pode ser considerado um dispositivo que traça linhas de aproximação de alteridades, assim como os recursos utilizados pelos artistas Dias e Riedweg. Havia uma sincronização não só de temporalidades, mas de pontos de vista e opiniões sobre assuntos diversos. Cada entrevistado falava das suas atividades e colocava sua visão sobre Cachoeira em voz alta, posicionando-se, assim, dentro do território – um exercício cartográfico.

Outra atividade desenvolvida foi o Diário Cartográfico (ver imagem 4) – fruto do diálogo entre Marcelo, Mariana e Luciana com o morador e participante do projeto, Roni Bon. Este trouxe sua experiência do trabalho em tipografia e deu início a uma publicação tamanho A3, criando capa com tipografia artesanal e encadernação manual. O Diário teve como objetivo registrar a passagem do público pelo espaço da Rádio Interfônica, interferindo nas suas páginas com desenhos, textos, poemas ou simples comentários. A partir do desejo de interação com as pessoas que estavam frequentando diariamente o espaço da rádio e, principalmente, através de uma escuta atenta às possibilidades em potencial, que se pôde pensar e viabilizar colaborativamente esta proposta. O Diário surgiu com o intuito de seguir criando diálogos, circulando entre os moradores de

Cachoeira. Já nas primeiras interações o Diário proporcionou outras formas de materializar as experiências individuais e promover encontros – mesmo depois do término desta etapa presencial, tornando-se, assim, um dispositivo cartográfico que seguiu por várias mãos e locais diferentes da cidade.

Realizamos encontros com estudantes de três escolas para apresentar o fazer radiofônico: estudantes do ensino fundamental do Colégio Estadual de Cachoeira, estudantes do ensino infantil da Escola Municipal Ana Néri e Escola Municipal Montezuma (ver imagem 5). As visitas aconteceram na sede do projeto, junto com os professores responsáveis, formando momentos de ocupação com conversas e inserções na programação ao vivo da rádio temporária, cartografias e oficinas de desenho.

4 Finalizando as transmissões

O teórico Michel de Certeau comenta sobre o itinerário do movimento passante e sua não permanência em um espaço único. Na verdade, há uma relação do lugar de onde se sai e o não-lugar que se produz neste processo ambulante: “Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio” (1994, p. 183). A analogia entre caminhar e enunciar (passos e palavras) apresenta dois movimentos: um de exterioridade (caminhar é sair) e outro de interioridade (a estabilidade de quem caminha, daquele que atribui significados).

Relacionando com as práticas artísticas descritas acima, podemos afirmar que este direcionamento errante é, mais do que um tema, uma maneira de repensar o espaço através de propostas vivenciais. Desde as atividades externas de reconhecimento da cidade até a mediação para a execução do Diário Cartográfico, criado de forma mais compartilhada, o deslocamento constante (movimento pendular) entre o território e sua representação é a base para pensar nas relações que criamos com nosso entorno físico e humano. É este movimento pendular entre controle e desapego, entre desejo próprio e desejo do outro, entre uma inquietação do passado que retorna de outro jeito no presente, que nos parece ser característico do fazer colaborativo na arte.

Certeau ainda fala como a experiência da errância dota os lugares da cidade de outros nomes, tornando obsoleto o próprio nome da cidade. De fato, os nomes dos lugares produzem um não-lugar nos lugares,

constituem uma toponímia estranha. Certeau afirma que os nomes próprios já são “autoridades locais” (ibidem, p. 187). Estas afastam a fixação de lendas e histórias que particularizariam os lugares. O ato de contar lendas são tidas pelo autor como práticas inventoras de espaço (ibidem, p. 188). A memória não pode ser localizável, mas sua relação com o espaço cria lugares de permanência: “Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si (...) tempos empilhados que podem se desdobrar mas que estão ali antes como histórias à espera (...)” (ibidem, p. 189). As lendas, contos e histórias são camadas que se sobrepõem com as memórias de quem viveu e se lembra para contar. Apesar de serem ligadas ao espaço, para Certeau a memória não é localizável, e desta maneira, se opõem a prática museológica (objetos concretos materializando histórias): a memória é o antimuseu.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que os recursos artísticos, comunicacionais e tecnológicos foram utilizados como dispositivos, reforçando o protagonismo de quem retrata e é retratado no mapa produzido coletivamente. O encontro entre diferentes pôde afirmar subjetividades enquanto construía novas possibilidades de reconhecimento, sem subjugar ou negligenciar as diferenças presentes entre agentes de contextos diversos. Neste sentido, se promoveu a contaminação – onde contaminar-se pelo outro não é confraternizar-se, mas deixar que a aproximação aconteça e que as tensões se apresentem. E foi deste estranhamento que o encontro se estabeleceu.

Assim o campo da arte é contaminado por outros campos, como é colocado por Grant H. Kester: “Eu sustento, no entanto, que alguns dos mais desafiadores projetos de arte colaborativa estão situados dentro de um contínuo com as formas de ativismo cultural, mais do que sendo definidos em oposição pura e simples a elas.” (2006, p.21) Este interesse apontado para as dificuldades encontradas na realidade faz com que muitos artistas entrem em projetos deste âmbito, mas de certa forma, a maneira como esta relação é posteriormente divulgada e exposta no campo da arte é o que pode incorrer nos velhos padrões de exibição e participação dos espectadores.

Por outro lado, mesmo circulando nestes espaços artísticos, o que de fato importa neste projeto é a ampliação do tempo de experiências e convívio que este demanda. Uma duração que não consegue ser predeterminada com precisão, pois depende intrinsecamente do envolvimento de cada um no processo e está sempre em constante negociação com agentes de fora. Este envolvimento não se resume a estimular encontros fortuitos

ou simplesmente de entretenimento, mas é onde se busca posicionar questionamentos que possam causar alguma alteração no cotidiano. Segundo Grant H. Kester:

(...)o efeito da prática colaborativa é enquadrar essa troca (espacialmente, institucionalmente, processualmente), afastando-a suficientemente da interação social cotidiana para estimular um grau de auto-reflexão; chamar a atenção para a própria troca como práxis criativa (ibidem, p.31).

Outra importante característica deste processo colaborativo, que se apresenta enquanto consequência das ações, é seu caráter interdisciplinar, pelo fato das atitudes criativas serem compartilhadas entre vários especialistas e interessados, fazendo com que os saberes de outros campos representacionais possam ser também re-pensados. Cabe lembrar que estes procedimentos inviabilizam dicotomias, graças ao seu caráter absolutamente gregário e multidisciplinar. Muitas vezes os sistemas de trabalho, ou dispositivos, em nada se assemelham a processos de arte no sentido estrito do termo.

5 Referências bibliográficas

- BOURRIAUD, Nicolas. (2006). Estética Relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. 144 p.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer (1994). Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? (1990) In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, pp. 155-161.
- DELEUZE, Gilles. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. (1996) Volume 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 4a reimpressão, 2008. 120 p. Coleção TRANS.
- KAPROW, Allan. La educación del des-artista. (2007) Tradução Armando Montesinos e David García Casado. Madrid: Árdora Ediciones.
- KESTER, Grant H. Colaboração, arte e subculturas. In: HARA, Helio. (Org.) Caderno Videobrasil 02 - Arte

Mobilidade Sustentabilidade. (2006) São Paulo: Associação Cultural Videobrasil, SESC São Paulo. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/vbonline/bd/index.asp?cd_entidade=483578&cd_idioma=18531 Acesso em 30 abr 2008.

LACY, Suzanne. Mapping the terrain: new genre public art. Seattle: Ed. Bay Press, 1995.

MARTINS, Miriam Celeste e Gisa PICOSQUE. Travessias para Fluxos desejantes do professor–propositor. (2007) In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: Ed. da UFSM.

ROLNIK, Suely. (2003). Alteridade a céu aberto: O laboratório poético-político de Maurício Dias & Walter Riedweg. In: Posiblemente hablemos de lo mismo, catálogo da exposição da obra de Mauricio Dias e Walter Riedweg. Barcelona: MacBa, Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

Lista de Imagens

Imagem 1: (Autoria projeto Interfônica, 2012): Diversas entrevistas no estúdio da Rádio Interfônica.

Imagem 2: (Autoria projeto Interfônica, 2012): Oficina com escola no estúdio da Rádio Interfônica.

Imagem 3: (Autoria projeto Interfônica, 2012): Oficina sobre cartografia no estúdio da Rádio Interfônica.

Imagem 4: (Autoria projeto Interfônica, 2012): Oficina Diário Cartográfico e livro-de-artista no estúdio da Rádio Interfônica.

Imagem 5: (Autoria projeto Interfônica, 2012): Oficina com escola no estúdio da Rádio Interfônica.

A Ilustração Atual e as suas Potencialidades Pedagógicas

Mónica Oliveira/Brigite Silva

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Universidade Católica Portuguesa

Resumo

A ilustração atual caracterizada por um discurso multidisciplinar e transversal a diferentes áreas artísticas, tem vindo a assumir uma preponderância na construção da cultura visual, pela sua aproximação à arte contemporânea que pressupõe uma alfabetização do olhar para compreender visualmente o mundo em que estamos inseridos.

A natureza heterogénea e interativa do texto imagético, como meio de comunicação artística, torna-se um elemento fundamental na educação da criança já que a desafia e a conduz simultaneamente ao (re)conhecimento de múltiplas conexões entre a realidade e a fantasia mediante a ativação dos sentidos, colocando-a como participante ativa da cultura que a nutre, permitindo-lhe ampliar os seus referenciais artísticos e conseqüentemente o desenvolvimento da sua sensibilidade estética e da sua forma de expressão e comunicação.

A presente investigação partiu do pressuposto básico de que o livro de ilustração atual é um dispositivo pedagógico pertinente e com potencialidades educativas significativas para desenvolvimento global da criança. Este artigo assenta num estudo efetuado a 58 educadores, procurando perceber qual a importância que a educação pré-escolar tem vindo a conferir à ilustração atual e de que forma os educadores têm utilizado e potenciado a ilustração como recurso educativo.

Palavras Chave: Ilustração atual, recurso pedagógico, educação

Introdução

Uma característica comum dos livros infantis é que, para além de palavras, utilizam imagens para contar histórias. A maioria das vezes são as próprias ilustrações que narram, que traduzem todo o significado, com uma ausência quase total da palavra. A importância destas ilustrações reside no facto de desempenharem um papel fundamental para o desenvolvimento intelectual e artístico das crianças: permitem a aquisição de conceitos e significados, a articulação de diferentes domínios de aprendizagem, desenvolvem a perceção visual e a sensibilidade estética; adicionalmente estimulam a imaginação, a criatividade, o juízo crítico a forma de expressão e comunicação e promovem o interesse pela leitura.

Para as crianças a imagem visual constituiu um elemento muito atrativo. Daí que a ilustração de livros infantis se converta numa forma artística capaz de estabelecer níveis de comunicação e de deixar uma marca profunda na consciência da criança. A ilustração alimenta não só os nossos horizontes perceptivos com conteúdos em permanente renovação, como o imaginário. Para tal tem de conseguir reunir qualidade artística e afetiva para dar força à comunicação visual tendo sempre presente a leitura de significados. Como afirma Verónica Uribe y Marianne Delon: “Las imágenes y la concepción gráfica son de gran importancia en un libro para niños. En el aprendizaje de la lectura y en la consolidación de hábitos de lectura, las imágenes juegan un papel interesante de apoyo, motivación y apresto a la lectura. No deben ser simples adornos del libro ni debemos considerar que simplemente hacen al libro más bonito. Las imágenes constituyen por sí mismas un lenguaje de fácil aprehensión por parte de los niños, que pueden tener tanta o más importancia que el lenguaje escrito. Por este motivo, es indispensable prestar atención a la calidad gráfica de los libros para niños” (Uribe e Delon, 1983, p. 27).

Com este projeto pretende-se conhecer e compreender o trabalho desenvolvido pelos educadores de infância no que concerne à educação artística, mais concretamente, no caso específico, na utilização da ilustração como recurso pedagógico. Neste contexto torna-se necessário identificar e problematizar os conhecimentos dos educadores nesta área, as suas competências, as estratégias de intervenção bem como as diferentes limitações de natureza institucional, social, cultural ou pessoal, com o objetivo de diagnosticar a prática educativa atual e promover a (re)construção profissional do educador de infância neste âmbito. Foram várias

as questões que emergiram da amplitude deste tema: Qual a importância concedida pelos educadores de infância à ilustração enquanto elemento potenciador de aprendizagem? Qual a natureza das competências que este profissional deve mobilizar perante a cultura visual? Qual a importância da ilustração no desenvolvimento global da criança? De que forma a educação pré-escolar tem vindo a potenciar a ilustração como recurso educativo? Quais as estratégias utilizadas pelo educador no ato de ensinar?

Tendo em consideração o objetivo do projeto acima apresentado, pretende-se com este artigo, concetualizar a noção de ilustração na atualidade, caracterizá-la e apresentar os resultados preliminares até esta fase de implementação do projeto.

A ilustração atual como recurso educativo

Entendemos que atualmente o mundo da ilustração se torna cada vez mais pertinente na educação na medida em que apresenta uma panóplia de propostas gráficas centradas no que se entende por arte contemporânea, oferecendo assim uma diversidade e complexidade de soluções artísticas e estéticas que colocam a criança como recetora do seu tempo alargando a sua perceção visual, quer através de novos significados e novas interpretações, quer ainda através do desenvolvimento do vocabulário gráfico que podem utilizar na sua representação plástica.

A pertinência da ilustração atual, como referido, recai na sua proximidade com a arte contemporânea. Este efeito ocorre por variadas razões nomeadamente por intermédio do uso de códigos gráficos e linguísticos de diferentes formas de expressão artística num mesmo espaço pictórico (podemos encontrar num livro de ilustração a modelagem, a pintura, a colagem em perfeita harmonia estética). Não existem fronteiras entre as artes, que interpenetram-se, contaminam-se, ampliando as potencialidades gráficas da imagem visual. A coexistência harmoniosa de várias técnicas tradicionais e digitais, permite também perceber que o vocabulário artístico foi-se expandindo tornando-se hoje mais rico e, simultaneamente, mais complexo.

Do mesmo modo a intencionalidade e a representação expressiva sofrem alterações do ponto de vista concetual e plástico nomeadamente na seleção dos temas a abordar mais próximos da nossa sociedade de hoje (o multiculturalismo, o direito à diferença, o divórcio, a adoção, os novos medos). Os ilustradores usam o seu poder mediador para refletir sobre o contexto cultural que nos rodeia, representando de forma gráfica

a sua perspetiva dos princípios, costumes, valores éticos, morais e estéticos, entre outros. Os temas tratados pelos artistas são temas que preocupam a sociedade atual sendo tratados de acordo com as suas experiências e identidades. A relação entre a vida e a arte sempre alimentou o espírito artístico, tendo o quotidiano, cada vez mais, ocupado uma posição central nas artes visuais da atualidade. O dia-a-dia, os simples objetos de uso utilitário (tecidos, cartão, objetos naturais, papel de jornal, latas, fios, embalagens, etc.), bem como outros reciclados comuns da vida quotidiana são integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados atingindo o estatuto de objetos artísticos que permitem à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis, alimentando-se reciprocamente. Para tal, o artista recorre a diferentes referências, cruzando dessa forma territórios e categorias até então distintas. Esta situação integra a criança no mundo ao qual pertence, aproximando-a da realidade por ela vivida, promovendo a sua identidade e o sentimento de pertença à comunidade. A ilustração permite à criança falar e descrever as situações de seu tempo, do espaço em que vivem, da realidade que a cerca. Em suma, mostra-lhe uma leitura e aprendizagem do mundo e da vida, desperta-lhe a curiosidade e impulsiona a vontade de descobrir.

As representações visuais encerram, ainda, modos de ver e julgar visualmente o que nos rodeia (Chaplin, 1994; Sauvageot, 1994; Berger, 1999). Uma representação visual, mesmo sendo contemplada como uma realização de autor, denuncia um momento histórico preciso, nas suas convenções, tecnologias e técnicas de figuração, no modelo cognitivo e ideológico. Revela as particularidades sociais que animam as relações específicas entre sujeito e objeto representado. É, para todos os efeitos, testemunha histórica de um ato simbólico expressivo daquilo que são o agente da representação e o agente representado.

Howard Gardner destaca e defende um conjunto de ideias e princípios que, na realidade, deveriam servir de guiões tanto para qualquer educador de infância, como para qualquer escritor/ilustrador de livros para crianças: “Eu quero que as minhas crianças compreendam o mundo, mas não apenas porque o mundo é um lugar fascinante e a mente humana é curiosa. Quero que o compreendam de modo a se posicionarem para fazer dele um lugar melhor. O conhecimento não é o mesmo do que moralidade, mas precisamos de o compreender se quer evitar erros do passado e seguirmos direções mais produtivas. Uma parte importante dessa compreensão é a de saber quem somos e o que podemos fazer... Finalmente, devemos sintetizar as nossas compreensões sobre nós mesmos. A performance para compreender o que importa é a que podemos

levar a cabo como seres humanos num mundo imperfeito que podemos afetar, para o bem e para o mal” (Gardner, 1999, p.180-181).

Igualmente a organização da imagem pictórica (a escolha dos elementos que devem constar da imagem, aqueles que devem estar em destaque, os fundos, a articulação com da imagem e do texto, etc.) é agora alvo da atenção do artista.

Nesse sentido, as ilustrações de qualidade evitam enfoques miméticos sobre a realidade e reproduções fotográficas e/ou demasiado realistas conjugando em si mesmo um conjunto de estratégias que tornam inevitável o seu impacto sobre o público, apelando para uma postura ativa centrada na descodificação da imagem através da leitura cumulativa dos seus elementos constituintes quebrando uma passividade contemplativa tradicional.

Esta situação advém, em grande medida, da postura do artista perante a arte e para a qual muito contribuiu a sua formação académica. O contato e o estudo aprofundado de diferentes movimentos artísticos, diferentes formas de expressão contemporânea, a sua prática artística na qual a investigação, o processo criativo e sensibilidade estética ultrapassam as normas convencionais artísticas, estão hoje evidenciadas na forma de ilustrar. Resultado desta nova atitude é o facto de hoje se perceber, através de enorme número de publicações infantis, que o livro se transforma numa espécie de galeria de arte dinâmica com imagens móveis que viajam com os textos. Como refere Andricaín, “un libro ilustrado por un artista relevante, bien editado y mejor impreso, puede funcionar, entonces, como una sala de arte. Y si un libro actúa como una pequeña galería, entonces, una buena biblioteca de libros ilustrados funciona como un museo” (Andricaín, 2005, p.43). Os artistas têm vindo a perceber que a ilustração é um recurso didático muito próximo das crianças que influencia a sua forma de ver e que permite prepará-las para apreenderem novas formas artísticas, potenciando a formação de novos públicos nas artes e na cultura. De acordo com Camargo (1995, p. 33), seja no livro ilustrado, em que a visualidade dialoga com o texto, seja no livro de imagem, em que a ilustração é a única linguagem, várias são as funções que ela assume no texto, ao descrever, narrar, simbolizar, brincar, persuadir e pontuar pela linguagem plástica.

Este convite à participação ativa das crianças no processo artístico, no caso concreto da ilustração, quer como simples apreciadoras, quer ainda como co autoras em experiências mais ricas e mais ousadas, contribuiu

em definitivo para a abolição da ilustração como fenómeno meramente decorativo e redundante do texto narrativo. A ilustração atual tende a ser mais interativa e próxima do mundo das crianças de hoje, tentando estabelecer nexos entre problemas, lugares, tempos e pessoas e articulando conteúdos interdisciplinares. Daí que faça todo o sentido a sua inclusão no currículo escolar. E se as práticas artísticas estão a mudar, se já não existe um discurso artístico totalizador e legitimador para a ilustração, se os seus fundamentos e meios expressivos são diversos, também a educação pré-escolar deve acompanhar essa mudança na sua prática. Atualmente o professor não se pode pautar apenas pelo domínio de um conjunto fixo de conhecimentos, devendo, pelo contrário, estar apto a renová-los, a reinterpretá-los e a problematizá-los.

A ilustração atual: impacto na educação de infância

O contato visual das crianças com formas visuais, técnicas, materiais e temas indagadores e provocatórios transferidos das propostas artísticas atuais é, em si mesmo, uma forma de educação estética e artística.

Corroborando com a afirmação da ilustradora checa Kveta Pacovská de que um livro ilustrado é a primeira galeria de arte que uma criança visita, pode-se afirmar que um livro ilustrado, se provido de imagens com proeminente valor estético, pode constituir um relevante contributo para a educação artística pelas suas potencialidades na sensibilização do olhar e do sentido estético, essenciais para a formação da criança como leitor visual e criadora de imagens.

A ilustração, estabelecendo uma relação entre a criança e a arte atual, adquire uma funcionalidade lúdica na aprendizagem, contribuindo de forma indelével para a construção da sua identidade. Neste sentido, Bruner refere-se à “(...) narración como forma de pensamiento y como una expresión de la visión del mundo de la cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos y el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros.” (Bruner, 1997:15).

A criação artística como instrumento de desenvolvimento cultural e social tem cada vez mais importância. Para que a difusão da arte como valor social e cultural seja efetiva e de ampla repercussão, o professor deve seleccionar livros cujos textos/imagens levem, como diz Hernández (2007), à definição de uma nova narrativa educativa: a relevância da visão e da visualidade no mundo contemporâneo, as mudanças nas representações

sociais sobre a infância, as mudanças nas artes visuais e a necessidade de novos saberes para a educação. A ilustração atual propõe um trabalho artístico como fonte para a aprendizagem interdisciplinar, promove a percepção e o uso reflexivo da imagem, articula a exploração de conteúdos diversos assim como a interpretação e a criação de artefactos visuais.

Propor a utilização da ilustração como recurso visual, como estímulo da cultura visual, favorece caminhos e formas de aprendizagem ativos, para gerar diálogos de interpretação e compreensão de subjetividades nas crianças assumindo a posição, como Aguirre, que “desde un punto de vista educativo, lo que (..) interesa del arte o la cultura visual concebidos como experiencia, es su capacidad de convertirse en detonante de la transformación personal de los usuarios, tanto en su calidad de productores como receptores” (Aguirre, 2011, p. 41).

Todavia, a interpretação e compreensão das imagens requer uma aprendizagem no sentido da literacia visual. A expressão literacia visual ampliou-se, estando presente em documentos emanados pelo Ministério da Educação, onde é feita referência à relação que a criança estabelece com a imagem. Nas Metas de Aprendizagem (2010) publicadas pelo Ministério da Educação é mencionado que a expressão Plástica assenta no desenvolvimento das competências em “Literacia nas Artes” nomeadamente: “no desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”, “na compreensão das artes no contexto”, “na apropriação da linguagem elementar das artes” e no “desenvolvimento da criatividade” (Metas de aprendizagem, 2010).

Segundo Camargo, “tal como a leitura da palavra depende do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico, a leitura da imagem também depende do conhecimento de mundo e do conhecimento da linguagem visual” (2006: 13). Isso significa que não basta somente ver, é preciso aprender a ver. Engana-se quem acredita que a leitura de imagens seja puramente instintiva ou fácil; compreender uma narrativa visual pressupõe uma alfabetização do olhar. Aprende-se a ler, mas também a ver - e o papel do educador é, também, mostrar como decifrar os códigos visuais, muitas vezes extremamente sofisticados. Como afirma Almejiras, “el papel de la educación artística debiese ser el alfabetización artística” (1991:47). Acrescenta ainda que “la observación, atenta de la realidad circundante, el estímulo de la creatividad, la motivación, comunicación e interpretación de los lenguajes artísticos serían la base de la alfabetización visual” (1991: 49). Corroborando com Tishman e Palmer (2007), observar arte requer pensar, sendo um modo de cultivar

disposições de pensamento. A aproximação das crianças à arte, mesmo que através da exploração de ilustrações, constitui uma oportunidade para o desenvolvimento destas disposições de pensamento que envolvem observar, descrever, interpretar, questionar e investigar, explorar pontos de vista, explorar complexidades visuais, comparar e relacionar (Tishman e Palmer, 2007).

Segundo Sergio Andricaín (2005), a ilustração atual é um caminho para a apreciação das artes visuais e para o desenvolvimento da comunicação. É um meio, por excelência, para promover da sensibilidade estética da criança, para estimular os seus sentidos para diferentes formas ver e representar, que ultrapassam o figurativo, o óbvio, o estereótipo, e por conseguinte, do perigo do cliché.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Investigar o reconhecimento e a atenção que os educadores de infância, em termos concretos, facultam à ilustração enquanto recurso pedagógico apresenta-se como necessário para se sustentar uma intervenção formativa a este nível.

A definição de uma pergunta de partida foi essencial para orientar o desenvolvimento do trabalho. Deste modo, a pergunta de partida que norteou o estudo desenvolvido é a seguinte: Que importância é concedida pelos educadores de infância à ilustração enquanto elemento potenciador de aprendizagem?

Os objetivos principais determinados para esta investigação relacionam-se essencialmente com o conhecimento sobre as representações que os educadores de infância possuem sobre a importância da ilustração para o processo educativo e de aprendizagem das crianças e sobre o modo como a ilustração é explorada enquanto recurso pedagógico tratando-se de um estudo de natureza exploratória com uma abordagem metodológica quantitativa.

Por conseguinte, os objetivos definidos baseiam-se em: perceber que importância o educador de infância concede à ilustração quando seleciona os livros que pretende apresentar às crianças; perceber que intencionalidade educativa subjaz a ação do educador de infância quando explora a ilustração com as crianças; conhecer os critérios que o educador de infância considera ao selecionar livros infantis para a sua intervenção educativa; conhecer as estratégias que o educador de infância utiliza para explorar as ilustrações dos livros

com as crianças; perceber o interesse que as crianças manifestam pelas ilustrações.

Sujeitos do Estudo

A amostra, sendo de conveniência, por se ter selecionado os membros da população mais facilmente acessíveis para a obtenção da informação (Carmo e Ferreira, 1998; Sousa, 2009), é composta por 58 educadores de infância selecionados pelo facto de exercerem funções, no distrito do Porto, em instituições cooperantes de uma Escola Superior de Educação.

Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e de análise de dados

O instrumento de recolha de dados utilizado para procurar respostas à pergunta de partida e aos objetivos determinados foi o inquérito por questionário, definido por Marconi e Lakatos (2002, p. 98) como “(...) um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. A utilização de questionários tem como principais vantagens a economia de tempo e obtenção de um grande número de dados, podendo chegar a um maior número de pessoas e área geográfica. Assim, obtém-se respostas mais rápidas e precisas, com maior liberdade e segurança quanto ao anonimato e pela menor influência do investigador.

Com intuito de responder aos objetivos da investigação, o questionário criado para o estudo contém um total de 19 questões que se debruçam sobre a caracterização socio profissional dos educadores de infância inquiridos (7 questões) e sobre a importância concedida à ilustração, estratégias pedagógicas utilizadas nesta área pelo educador e o impacto verificado nas crianças da sua exploração (11 questões).

Apresentação e discussão dos resultados

A partir das respostas dadas ao questionário, verifica-se, como representado na tabela I, que a maioria dos educadores de infância inquiridos (79,7%) possuem idades inferiores a 40 anos e que 21% possuem idades superiores a 40 anos o que revela ser uma amostra maioritariamente jovem.

Tabela I – Idade dos educadores

21-30 anos	31-35 anos	36-40 anos	41-45 anos	≥ 46 anos
15%	36%	28%	9%	12%

Constatou-se que somente um educador de infância é do género masculino o que reforça o facto de ser uma profissão exercida sobretudo por mulheres.

Tabela II - Género dos educadores

Feminino	Masculino
98%	2%

Pela tabela III pode-se apurar que a maioria dos educadores (84,5%) possui como grau académico a Licenciatura. Possui ainda o Bacharelato 1,7% e 6,9% dos educadores expandiram a sua formação tendo obtido o Mestrado.

Tabela III – Grau académico

Bacharelato	Licenciatura	Mestrado
1,7%	84,5%	6,9%

Relativamente ao tipo de instituições onde os educadores exercem a sua função docente, 50% dos educadores trabalha numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), 43,1% trabalha numa instituição particular e/ou cooperativa e 5,2% trabalha numa instituição pública.

Tabela IV - Tipo de instituição onde trabalha

Pública	Particular e/ou cooperativa	IPSS
5,2%	43,1%	50%

Como se verifica na tabela V, todas as instituições pertencem ao distrito do Porto apesar de variarem quanto ao concelho. O concelho onde trabalham mais educadores inquiridos é o concelho da Maia com 31%, seguido do Porto com 17,2% enquanto que os restantes educadores se distribuem por instituições pertencentes aos concelhos de Valongo (12,1%), Vila Nova de Gaia (12,1%), Matosinhos (10,3%), Rio Tinto (3,4%) e Gondomar (1,7%).

Tabela V - Localidade da instituição

Valongo	V. N. de Gaia	Maia	Porto	Matosinhos	Gondomar	Rio Tinto
12,1%	12,1%	31%	17,2%	10,3%	1,7%	3,4%

Pode-se verificar, pela tabela VI, que um menor grupo de educadores (12,1%) trabalha com grupos com crianças de diferentes idades em simultâneo – grupos mistos – e um maior número de educadores (32,8%) trabalha com um grupo de crianças de 5 anos, 25,9% trabalha com crianças de 4 anos e 27,6% trabalha com crianças de 3 anos.

Tabela VI - Idade do grupo de crianças com quem trabalha

3 anos	4 anos	5 anos	Misto: 3+4 anos	Misto: 4+5 anos	Misto: 3+4+5 anos
27,6%	25,9%	32,8%	1,7%	5,2%	5,2%

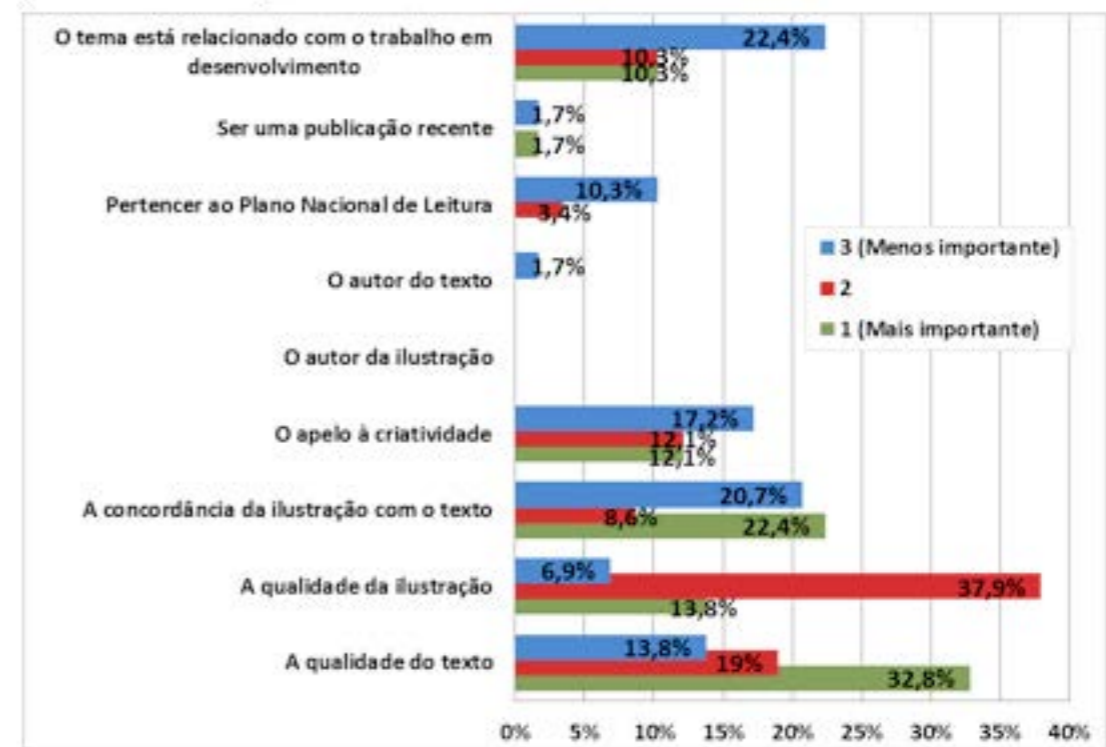
Os dados recolhidos permitem verificar (ver tabela VII) que é o educador que tem um maior impacto na seleção dos livros infantis a serem disponibilizados às crianças na instituição educativa. A direção/coordenação da instituição tem uma menor influência nos livros selecionados (22,4%). Ainda, 36% dos educadores inquiridos referem que as crianças também têm voz na seleção dos livros infantis disponibilizados e 34,5% refere que alguns livros são oferecidos. Pôde-se verificar que uma educadora menciona somente livros oferecidos podendo-se deduzir que a qualidade dos livros, nesta sala, está sobretudo dependente de quem os oferece.

Tabela VII – Quem seleciona os livros infantis para a sala

Educador	Direção/coordenação da Instituição	Crianças	Oferecidos
96,6%	22,4%	36,2%	35,5%

Pelo gráfico seguinte, observa-se que os educadores não têm como principais critérios na seleção dos livros o autor da ilustração. Consideram pouco importante ao autor do texto e o facto de ser uma publicação recente em detrimento da qualidade do texto em que 32,8% refere como sendo o critério mais importante. Dão também muita importância à concordância da ilustração com o texto (22% refere como mais importante), a qualidade da ilustração (37,9% refere como o 2º aspeto mais importante). Pode-se assim referir que os critérios mais considerados na seleção dos livros são, em primeiro lugar, a qualidade do texto e, em segundo lugar, a qualidade da ilustração.

Gráfico I - Critérios que tem em conta na escolha dos livros infantis



Dos educadores inquiridos, 87,9% refere que dá muita importância à ilustração quando seleciona os livros e 10,3% dão alguma importância. Nenhum educador menciona que dá pouca ou nenhuma importância à ilustração.

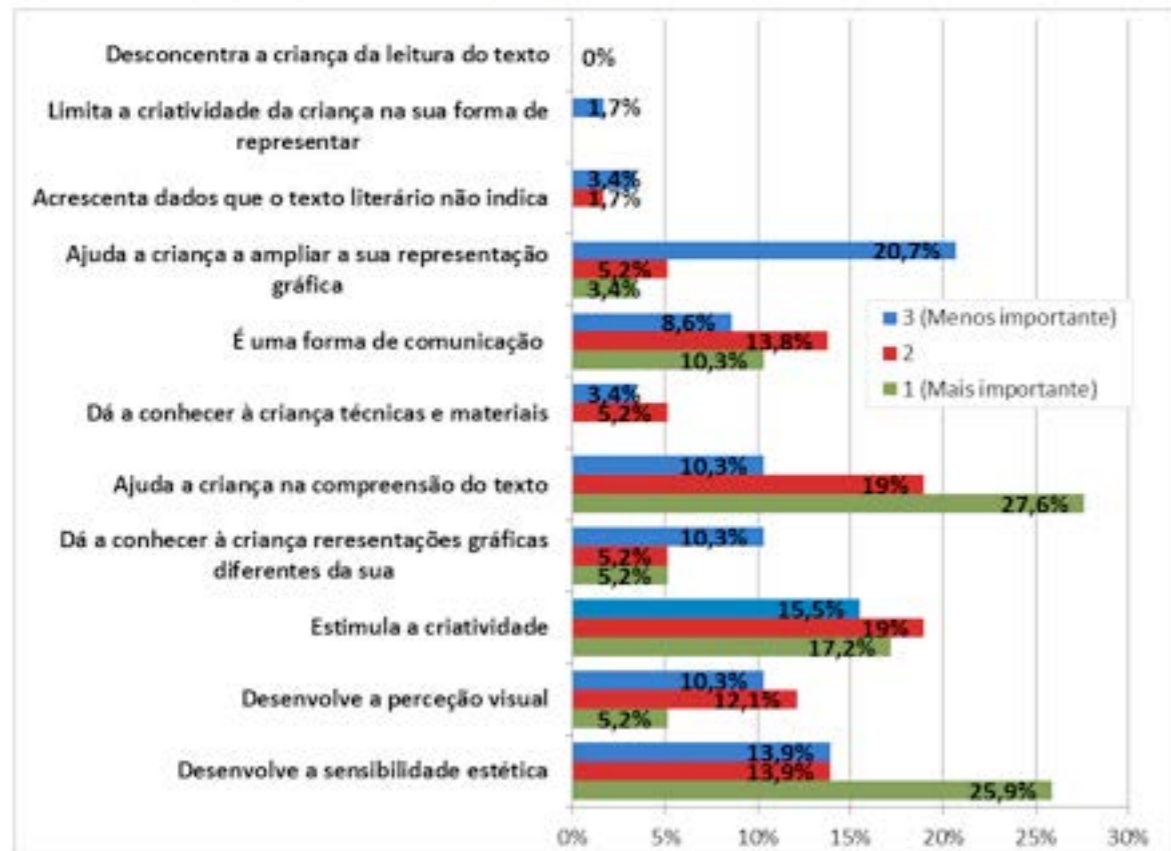
Tabela VIII - Importância concedida à ilustração quando seleciona os livros

Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita
0%	0%	10,3%	87,9%

A razão que os educadores de infância inquiridos mais apontam como sendo a mais significativa face à

importância concedida à ilustração diz respeito ao facto de esta ajudar a criança na compreensão do texto. O facto de a ilustração ser apontada como promotora do desenvolvimento estético e da criatividade também são razões apontadas de forma mais expressiva.

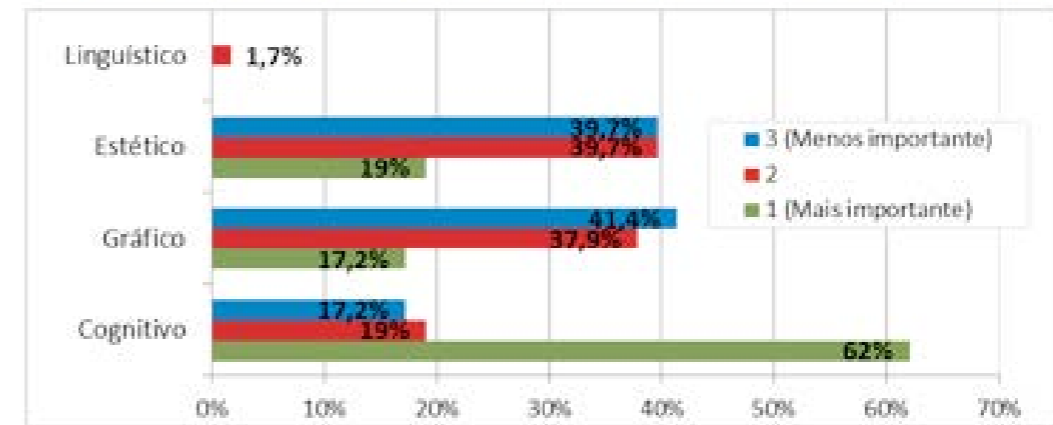
Gráfico II - Razões que justificam a importância concedida à ilustração



Os educadores de infância consideram que a ilustração tem uma influência mais importante no

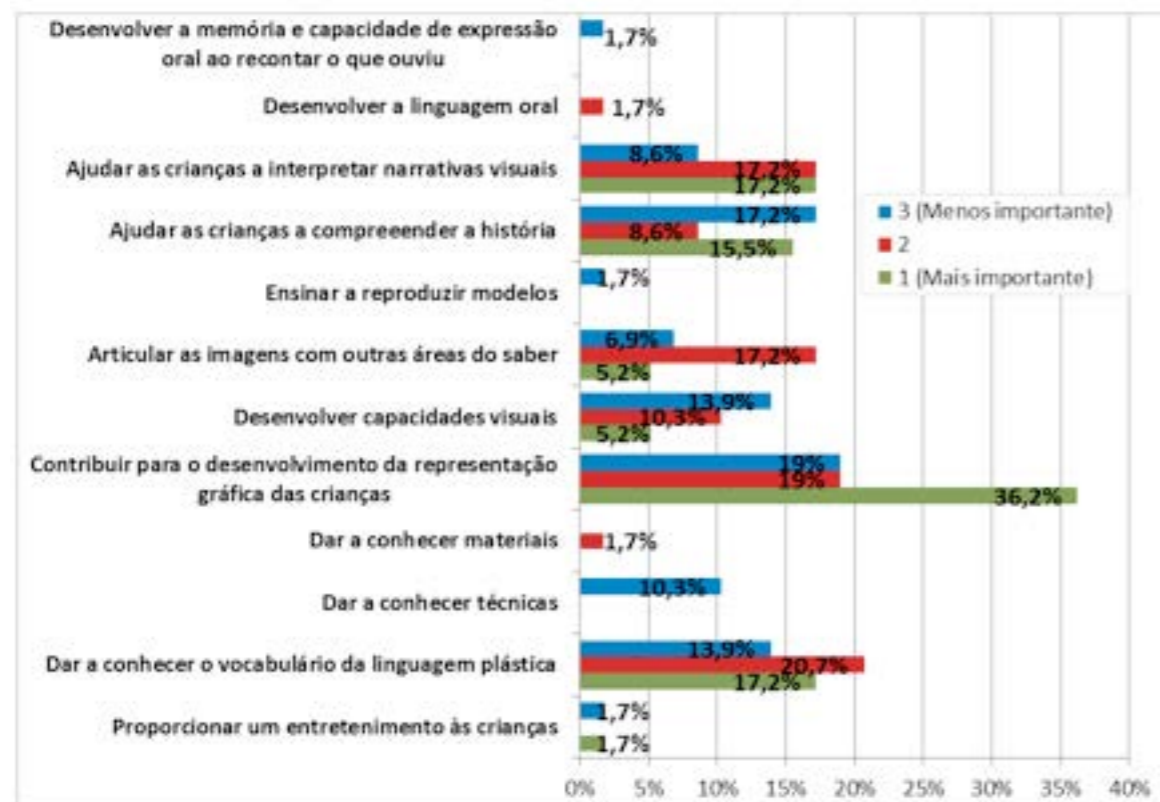
desenvolvimento cognitivo das crianças (62% referem como o domínio mais influenciado) em confrontação com o desenvolvimento estético, gráfico ou linguístico.

Gráfico III - Domínios de desenvolvimento em que a ilustração poderá ter influência na criança



Os educadores mencionam que quando trabalham com a ilustração têm como principais objetivos contribuir para o desenvolvimento da representação gráfica das crianças seguindo-se objetivos como dar a conhecer o vocabulário da linguagem plástica, ajudar as crianças a interpretar narrativas visuais e ajudar as crianças a compreender a história.

Gráfico IV - Objetivos que pretende alcançar quando trabalha a ilustração com as crianças



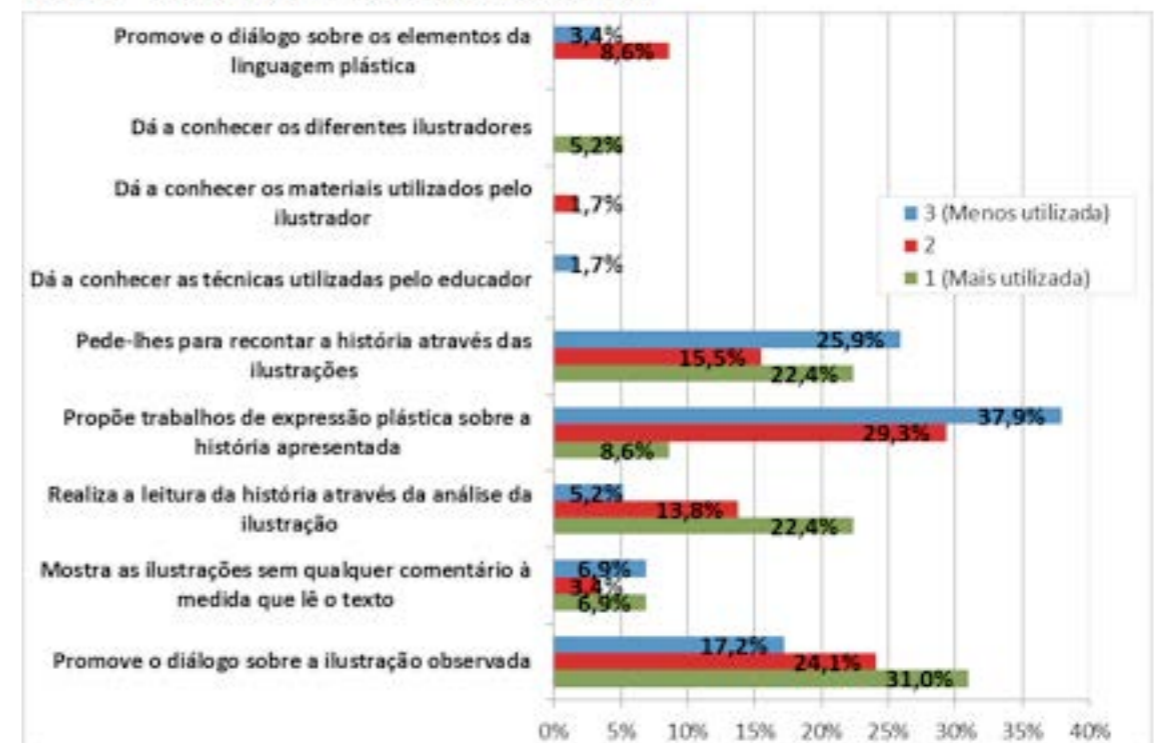
Somente uma educadora de infância refere não ser frequente mostrar imagens quando conta uma história. Mostrar imagens às crianças quando contam histórias revela-se uma prática comum por parte dos educadores.

Tabela IX - Quando conta uma história às crianças, é frequente mostrar as imagens

Sím	Não
98,3%	1,7%

O diálogo sobre a ilustração observada, o reconto da história a partir das ilustrações e propostas de trabalhos de expressão plástica sobre a história apresentada são as estratégias mais utilizadas pelos educadores de infância para explorarem a ilustração.

Gráfico V - Como trabalha a ilustração com as crianças



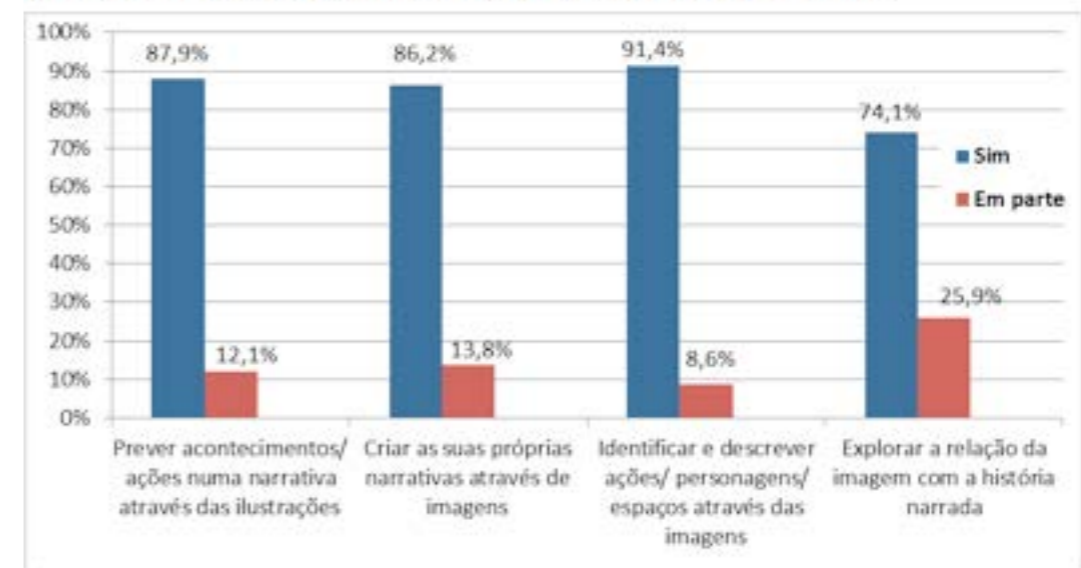
Pela tabela seguinte percebe-se uma grande diversidade de ilustradores que são dados a conhecer às crianças. Verifica-se que muitos dos nomes referidos são ilustradores portugueses. Manuela Bacelar (65,5%), André Letria (56,9%) e Marta Torrão (44,8%) são os ilustradores mais apresentados às crianças.

Tabela X - Ilustradores apresentados às crianças

Manuela Bacelar	65,5%	Rosa Maria Curto	1,7%
André Letria	56,9%	Inês Burgos	1,7%
Marta Torrão	44,8%	José Matos	1,7%
Carla Pott	25,9%	Miguel Tanco	1,7%
Madalena Matoso	22,4%	Mafalda Sá	1,7%
Cristina Valadas	20,7%	Maria João Lopes	1,7%
João Vaz de Carvalho	15,5%	Rui Truta	1,7%
Gémeo Luís	12,1%	Christian Voltz	1,7%
Eric Carle	6,9%	Carla Antunes	1,7%
Pedro Leitão	5,2%	David Mckee	1,7%
Kveta Pacovská	4,2%	Oliver Jeffers	1,7%
Fátima Afonso	3,4%	Helga Bansch	1,7%
Raquel Pinheiro	3,4%	Susana Oliveira	1,7%
Oscar Villá	3,4%	Mafalda Milhões	1,7%
Sérgio Mora	3,4%	Joana Quental	1,7%
Yara Kono	3,4%	Leo Lionni	1,7%
Bernardo Carvalho	3,4%	Armando Alves	1,7%
Marta Madureira	3,4%	Gianni Rodari	1,7%
José Cardoso Marques	3,4%	Pierre Couronne	1,7%
Lilliane Crismer	3,4%	Elsa Lé	1,7%
Roger Olmos	3,4%	Danny Wojciechowski	1,7%
Joana Quental	3,4%	Ute Krause	1,7%
Joana Alves	1,7%	Sarah Pirson	1,7%
Daniela Gonçalves	1,7%	Anthony Browne	1,7%
Carla Nazareth	1,7%		

Todos os educadores de infância são unânimes ao afirmar que as crianças preveem acontecimentos/ações numa narrativa através das ilustrações (87,9%), criam as suas próprias narrativas através de imagens (86,2%), identificam e descrevem ações/ personagens/ espaços através das imagens (91,4%), exploram a relação da imagem com a história narrada (74,1%).

Gráfico VI – Capacidades das crianças perante o visionamento de ilustrações



Somente 3,5 % dos educadores referiram que as crianças não possuem livros de ilustração ao seu acesso na sala.

Tabela XI - Existência de livros de ilustração ao acesso das crianças

Sim	Não
93,1%	3,5%

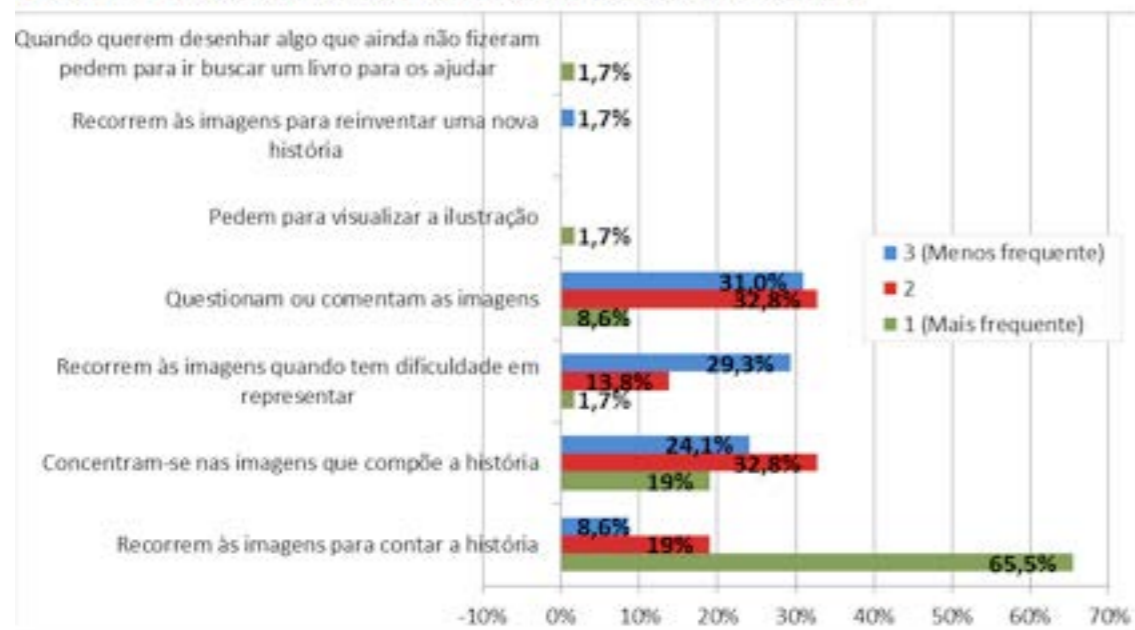
Os educadores, na sua maioria (65,5%), referem que as crianças dão muita importância à ilustração enquanto 29,3% dos educadores não são tão afirmativos relativamente à reação de importância concedida pelas crianças à ilustração, referindo que estas dão alguma importância. Os restantes 3% de educadores não responderam a esta questão.

Tabela XII – Importância dada pelas crianças à ilustração

Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita
0%	0%	29,3%	65,5%

O interesse que as crianças demonstram pela ilustração é, segundo os educadores inquiridos, sobretudo verificável quando recorrem às imagens para contar a história (65,5% - mais frequente).

Gráfico VII – Modo como as crianças demonstram interesse pela ilustração



Considerações finais

Os dados recolhidos a partir do inquérito por questionário efetuado aos educadores de infância permitem apurar que a ilustração é entendida e usada pelos educadores como um elemento com potencialidades pedagógicas ao qual reconhecem valor centrado a sua atenção em ilustradores portugueses de reconhecido

mérito nesta área que utilizam uma linguagem contemporânea e que vai ao encontro das potencialidades educativas apresentadas neste artigo. Na seleção dos livros, os educadores valorizam sobretudo a qualidade do texto, embora a qualidade da imagem seja também uma das suas prioridades. Esta questão justifica que a maioria dos educadores considere a ilustração como elemento que ajuda a criança na compreensão do texto ainda que salientem também a importância no desenvolvimento da sensibilidade estética, contribuindo sobretudo para a representação gráfica e para o conhecimento do vocabulário da linguagem plástica.

São várias as estratégias que os educadores utilizam para trabalhar a ilustração que passam fundamentalmente pelo diálogo sobre a imagem, a leitura da história através da análise da ilustração que permitem à criança, como os mesmos referem, preverem acontecimentos/ações numa narrativa, criarem as suas próprias narrativas, identificarem e descreverem ações, personagens e espaços através das imagens, explorarem a relação da imagem com a história narrada. Também os trabalhos sobre expressão plástica são uma das estratégias de eleição dos educadores. Em suma, podemos afirmar que existe uma preocupação por parte dos educadores em centrarem o seu trabalho quer no aspeto cognitivo, quer ao aspeto produtivo da educação artística que pressupõe um impacto no desenvolvimento das crianças. Este impacto advém do enorme interesse das próprias crianças na ilustração e pelo facto de terem livre acesso aos livros de ilustração. Este aspeto verifica-se fundamentalmente quando elas recorrerem às imagens para contar histórias e quando as questionam ou as comentam de forma livre e espontânea.

Para finalizar, é importante referir que as ilustrações enquanto recurso pedagógico concorrem para “alfabetização visual”, aquela que compreende o universo das imagens, e cuja leitura permite que se amplie o prazer de ver, para compreender o sentido de que se reveste o texto. A leitura da ilustração permite à criança desenvolver uma maior capacidade de avaliação e compreensão das imagens que as cercam e que compõem a cultura visual do seu tempo. Ampliando a sua visão, as crianças poderão ser capazes de questionar e criticar a qualidade das ilustrações dos livros que leem, não apenas quanto ao seu carácter estético, mas também no que se reporta ao significado das imagens relacionando-as com o mundo que os circunda. Explorar visualmente as ilustrações é aproveitar o museu na própria sala de atividades e promover, por conseguinte, disposições de pensamento.

Referências bibliográficas

- Aguirre, I. (2000). Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Aguirre, I. (2011). El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes. In Ricardo Viadel Marin. (coord) Infancia, mercado y educación artística (pp. 41-58). Granada: Dykinson.
- Almejeiras, M. (1991). Consideraciones sobre la educación artística. In Fernando Hernández, A. Tovar & R. Marín. (Org.). ¿Qué es la Educación Artística? (pp. 45-65). Barcelona: Sendai.
- Andricáin, S. (2005). El libro infantil: Un camino a la apreciación de las artes visuales. In Primeras Noticias – Revista de literatura, Especial Ilustración y cómic. 208, 39-46. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía.
- Berger, J. (1999). Modos de Ver. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Chaplin, E. (1994). Sociology and Visual Representation. Londres: Routledge.
- Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual. Barcelona: Octaedro.
- Durán, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Hernández, F. (1997). Cultura visual y educación. Morón (Sevilla): M.C.E.P.
- Hernández, F. (2007). Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (2001). La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2007) Works of art are good to think about. In R. Niehoff & R. Wenrich (Eds.), Thinking and learning with images: interdisciplinary approaches to aesthetic education. Munich: Kopaed Publishing.
- Sauvageot, A. (1994). Voirs e Savoirs: Esquisse d'Une Sociologie du Regard. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mulcahey, C. (2009). The story in the pictures: Inquiry and artmaking with young children. New York and London: Teachers College Press, Columbia University and National Art Education Association.
- Uribe, V. e Delon, M, (1983). La selección de libros para niños: la experiencia del Banco del Libro. Caracas: Revista Parapara, 8, 15-28.

O ensino do design gráfico e a articulação com a comunidade local

Paula Penha, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo
 paula.penha@gmail.com

Resumo

A autonomia das escolas veio reforçar a abertura das instituições de ensino para o exterior e estimular a sua interligação com a comunidade local. Deste modo, a escola potencia o desenvolvimento pleno da formação de cidadãos ativos, conscientes, responsáveis, informados e interessados em melhorar a sua comunidade.

Numa sociedade em constante mutação, também o ensino do design deve acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. A formação do designer gráfico, figura crucial enquanto criador de mensagens visuais, deve incidir sobre uma fundamentação teórica aliada a uma formação técnica e promover a ligação ao mundo real de modo a mobilizar as competências essenciais para desenvolver a sua atividade com eficácia e profissionalismo.

O projeto “A imagem gráfica da Quinzena da Juventude de Almada”, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, foi desenvolvido por alunos do 11º ano do Curso Profissional Técnico de Design Gráfico da Escola Secundária de Cacilhas-Tejo com a colaboração da Divisão da Juventude da Câmara Municipal de Almada que acompanhou todo o processo desde a sua conceção inicial até à realização da exposição integrada na programação da Quinzena da Juventude.

Tendo em conta o perfil de desempenho dos alunos, este projeto visou a consolidação dos conhecimentos previamente adquiridos bem como o desenvolvimento de competências relacionadas com a metodologia projetual, trabalho de equipa, domínio técnico e criatividade. Foi notório o aumento do sentido de responsabilidade, autonomia e confiança, bem como do empenho e motivação para a realização das atividades propostas. No âmbito sociocultural, foi valorizado o papel social dos jovens, envolvendo-os na conceção e concretização de um projeto real para a comunidade, cujo impacto final ultrapassou os limites da sala de aula.

Palavras-chave: comunidade, ensino profissional, design gráfico

Introdução

O projeto “A imagem gráfica da Quinzena da Juventude de Almada” foi desenvolvido pelos alunos do 11º ano do Curso Profissional Técnico de Design Gráfico da Escola Secundária de Cacilhas-Tejo (ESCT) e teve o apoio da Divisão da Juventude da Câmara Municipal de Almada (CMA), que acompanhou todo o processo desde a sua conceção inicial até à realização da exposição integrada na programação da Quinzena da Juventude 2012.

Para além dos objetivos específicos da disciplina, este projeto teve como objetivo agregador o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade local. No âmbito do ensino profissional, pretendeu-se fomentar o trabalho de equipa entre alunos, desenvolvendo a sua autonomia, capacidade crítica e sentido de responsabilidade, através da promoção de situações de trabalho real e do contacto com profissionais da área do design gráfico. No âmbito sociocultural, pretendeu-se de valorizar o papel social dos jovens, envolvendo-os na conceção e concretização de projetos para a comunidade, incentivando a produção artística, a criatividade e a inovação.

Envolvimento com a Comunidade

A escola, enquanto sistema social, deve adaptar-se às mudanças da sociedade pós-moderna e articular-se com o contexto que a sustenta. Funcionando como motor de transformação local, a escola pode ser entendida como o coração da comunidade, um local de aprendizagens e reflexões.

O envolvimento da escola com a comunidade local e as parcerias são essenciais para despertar o interesse dos alunos pelas aprendizagens que adquirem nas diversas atividades e projetos desenvolvidos numa dimensão pluridisciplinar, com um reflexo real observável na sociedade, não se circunscrevendo apenas ao espaço da sala de aula. A escola, ao fomentar uma maior proximidade com o meio envolvente, potencia um desenvolvimento pleno da formação de cidadãos ativos, conscientes, responsáveis, informados e interessados em melhorar a sua comunidade (Formosinho, 1991).

Com as mudanças ocorridas ao nível do sistema educativo a dimensão social do professor, a sua participação

na vida da escola e as relações que estabelece com a comunidade, assumem cada vez mais importância no ensino e formação das futuras gerações.

O papel do profissional da educação encontra-se num processo de transformação, assim como as escolas, encaradas hoje como organizações sociais cada vez mais complexas, nas quais a facilidade de comunicação conduz ao crescente número de relações com múltiplas entidades externas. O papel do professor tende a ser mais diversificado ao nível das competências, permitindo assim a compreensão da realidade e a seleção das estratégias fundamentais que promovam o sucesso educativo e o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal dos alunos.

Ensino do Design Gráfico

Em pleno século XXI, vivemos numa era digital dominada pelos meios de comunicação, como a televisão, a Internet e os telemóveis, meios estes que privilegiam a utilização da imagem e dependem da rápida transmissão de informação. Para comunicar de modo eficaz, através das imagens, é necessário saber ver, compreender e interpretar o mundo visual que nos rodeia (McLuhan, 2008).

Neste âmbito, o designer gráfico assume uma função de extrema importância, com o objetivo de trazer ordem e clareza à comunicação visual para que a audiência seja capaz de decifrar as mensagens visuais (Gordon & Gordon, 2003; Frascara, 2006). Para que tal aconteça, o designer deve ter uma formação adequada de modo a mobilizar as competências essenciais para desenvolver a atividade com eficácia e profissionalismo.

O ensino do design gráfico deve ser centrado no aluno, para que este possa desenvolver os seus próprios potenciais (Gomes, 2003) e incidir sobre uma fundamentação teórica aliada a uma formação técnica (McCoy, 2005; Bártolo, 2006).

As estratégias de ensino aplicadas em muitas escolas incidem sobre a realização de projetos de design sem contextualização ou ligação ao mundo real; os alunos desenvolvem o grafismo para capas de livros, brochuras, ou apresentações multimédia sem pensarem no conceito, no cliente ou na receptividade por parte do público-alvo. O briefing é lançado pelo professor e os critérios de sucesso são conhecidos pelo aluno (legibilidade, composição, originalidade). Ou seja, o sucesso do produto depende apenas da avaliação do

professor e não da opinião do cliente ou aceitação ao nível das audiências, como acontece no mundo real (Davis, 2005; Lehrer, 2005).

O professor de design gráfico deve assumir um papel orientador, apresentando projetos estimulantes, baseados em problemas reais, tendo em conta as características do meio envolvente e do mercado de trabalho (Munari, 1968; Heller & Talarico, 2009). Deste modo o docente irá motivar os alunos a criar os seus próprios conceitos, desenvolver as suas ideias, aplicando os princípios do design e da tipografia (Gordon & Gordon, 2003).

Um bom designer gráfico tem que ter um entendimento abrangente do processo de design e um sólido conhecimento ao nível dos princípios do design (cor, imagem, tipografia), produção gráfica (impressão e acabamentos) e domínio técnico (software). Para além disso, um designer completo deve ter consciência estética e cultural, capacidade de comunicação, perseverança, atitude de indagação e poder de análise e crítica (Rocha & Nogueira, 1995; Shaughnessy, 2005). Outro aspeto importante é a criatividade que, segundo Frascara (2006), está relacionada com a capacidade de explorar novos caminhos e encontrar soluções originais. Frascara (2006) associa o conceito de criatividade a uma inteligência flexível e objetiva que pode ser desenvolvida. O processo criativo de um designer gráfico envolve a análise do problema, associação de novos conceitos e experimentação de diferentes ideias de modo a chegar a um resultado inovador.

O designer tem de se colocar no lugar do outro, de modo a perceber as intenções do cliente e as perceções do público-alvo (Frascara, 2006); o seu trabalho tem ainda em conta as limitações de prazos, orçamentação ou constrangimentos técnicos. O significado de um cartaz ou brochura não expressa as intenções ou gosto pessoal do designer, uma vez que transmite a mensagem específica do cliente. O grafismo de uma peça de design pode fazer transparecer as preferências estéticas do designer, mas a linguagem tem de ser clara e a mensagem compreendida por todos (Hollis, 1994).

Numa época de revolução digital, o ensino do design deve preparar os alunos para os desafios do futuro. A rápida transformação ao nível tecnológico está a modificar todas as áreas da comunicação visual. Hoje em dia, o design gráfico vai muito mais além da comunicação comercial impressa. A informação interativa e a comunicação tecnológica necessitam de novas estratégias e teorias ao nível da comunicação visual (McCoy, 2005). O domínio do computador, tornou-se num desafio para os educadores que hoje têm de preparar os seus alunos para um mercado de trabalho multifacetado e interativo com ligações ao vídeo, web e 3D. É

impreterível que os professores estejam sempre atualizados, a nível de tendências gráficas, conceitos e software, de modo a preparar os alunos para as transformações do futuro, para que estes se possam adaptar a qualquer situação ou desafio (Swanson, 2005).

Desenvolvimento do Projeto

A Quinzena da Juventude de Almada é um dos eventos culturais com mais impacto junto da população juvenil do concelho, apostando na divulgação de atividades dinamizadas por grupos de jovens e ligadas às artes plásticas, música, dança, teatro, desporto, entre outras.

O projeto foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Oficina Gráfica (Curso Profissional Técnico de Design Gráfico). Os 13 alunos da turma formaram 6 equipas de 2 e 3 elementos e desenvolveram 6 propostas criativas para a imagem da Quinzena da Juventude 2012, bem como a aplicação em diversos suportes gráficos de divulgação do evento (maxi mupi, mupi, poster, programa e banner digital).

O projeto iniciou-se com a apresentação de uma proposta de colaboração com a Divisão da Juventude da CMA, seguida de uma reunião prévia para esclarecimentos de dúvidas, tais como a definição do conceito e do material gráfico a desenvolver pelos alunos.

Posteriormente o projeto desenvolveu-se com os alunos em sala de aula, seguindo as fases da metodologia projetual em design gráfico: pesquisa, brainstorming, definição do conceito, moodboard, esboços e desenvolvimento de ideias criativas, conceção digital, preparação da arte final e maquetização do produto final.

Numa primeira fase foi realizada a caracterização do evento e análise da imagem gráfica das edições anteriores. Os alunos pesquisaram imagens na Internet e analisaram os suportes gráficos de edições anteriores fornecidos pela Divisão da Juventude da CMA (Figura 1), de modo a tirar conclusões relativamente aos aspetos comuns entre o grafismo das edições anteriores e outros eventos semelhantes.

Na fase seguinte foi realizado um brainstorming conjunto sobre tema da juventude (Figura 2), para ajudar na definição do conceito a explorar. Posteriormente os grupos elaboraram um moodboard (imagem) de modo a definir o estilo gráfico a desenvolver ao longo do projeto.



Figura 1. Aula de pesquisa
(Fonte própria, 2012)



Figura 2. Aula de brainstorming
(Fonte própria, 2012)

Na fase de desenvolvimento de ideias criativas os alunos exploraram diversos grafismos e layouts através de esboços em papel ou em suporte digital. Numa fase posterior alguns grupos optaram por realizar sessões fotográficas e vetorizar as imagens captadas, enquanto outros se basearam nas imagens desenhadas em papel, posteriormente digitalizadas; foi uma fase rica em experimentações de layouts, letterings e cores. Ao longo desta fase foram promovidos pequenos momentos de discussão de ideias entre grupos, onde os colegas foram dando o seu feedback, fazendo comentários em relação ao impacto e funcionalidade do grafismo. Após a definição do grafismo, os grupos passaram à fase de conceção dos materiais gráficos (Figura 3). Cada elemento de cada grupo ficou encarregue de realizar um ou mais suportes e os grupos trabalharam em harmonia e de modo autónomo. Os alunos tiveram em conta a informação obrigatória de cada suporte, hierarquia de informação, o impacto visual e a capacidade de comunicação de cada suporte e, acima de tudo, coerência gráfica entre os diversos materiais produzidos. Com a conclusão da aplicação da imagem nos variados suportes gráficos, cada grupo fez a verificação e

retificação de todos os ficheiros ao nível da arte final, passando por fim à fase da maquetização do programa em formato real (Figura 4).

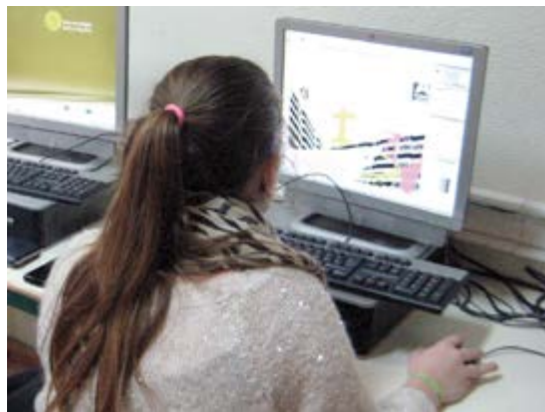


Figura 3. Aula de conceção digital (Fonte própria, 2012)



Figura 4. Aula de maquetização. (Fonte própria, 2012)

Após a conclusão do projeto gráfico, os alunos da turma deslocaram-se à Casa Municipal da Juventude - Ponto de Encontro (Cacilhas) para apresentação das suas propostas à Divisão da Juventude da CMA. Cada grupo fez a apresentação da sua proposta (Figura 5) fazendo referências aos objetivos, ao conceito, descrevendo o seu processo criativo, e por fim apresentando a sua solução final. A sessão foi benéfica para ambas as partes, não só para a equipa da Divisão da Juventude que ficou a conhecer melhor o processo criativo do designer, mas também para os alunos por terem a oportunidade de ouvir a opinião do cliente “em primeira mão”.



Figura 5. As 6 propostas desenvolvidas pelos alunos da turma (Fonte própria, 2012)

A exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, inserida na programação da Quinzena da Juventude 2012, esteve patente na sala Pablo Neruda, no Fórum Municipal Romeu Correia, em Almada. Os alunos foram responsáveis pela montagem da exposição, constituída por 12 painéis com as soluções finais (Figuras 6 e 7).



Figura 6. Montagem da exposição
(Fonte própria, 2012)



Figura 7. Inauguração da exposição
(Fonte própria, 2012)

Conclusão

A autonomia das escolas veio reforçar a abertura das instituições de ensino para o exterior e estimular a sua interligação a comunidade local (Canário, 1992). As escolas, enquanto organizações sociais, devem promover o envolvimento da autarquia e instituições de carácter social, económico, cultural e científico, solicitando a participação ativa dos membros da comunidade escolar: professores, alunos e encarregados de educação. Numa sociedade em constante mutação, também o ensino do design gráfico deve acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. A formação do designer gráfico, figura crucial enquanto criador de mensagens visuais, deve incidir na ligação ao mundo real. Um bom designer gráfico precisa de ter bons conhecimentos

no âmbito dos princípios do design, da componente técnica e da produção gráfica, bem como possuir competências ao nível da estética, criatividade e comunicação. Para além disso, o designer deve aplicar a metodologia projetual de modo a desenvolver um processo criativo profícuo e com bons resultados.

O projeto “A imagem gráfica da Quinzena da Juventude de Almada” teve em conta a importância da relação entre escola e comunidade e do contacto com o mundo real e profissional. Para além de todo o trabalho envolvido na planificação de aulas, preparação de materiais didáticos, lecionação das aulas e avaliação das competências adquiridas pelos alunos, este projeto permitiu salientar a função abrangente de um professor, representante de uma organização escolar e interlocutor junto da comunidade. O professor, como membro ativo da comunidade, deve dinamizar projetos e atividades que contribuam para o desenvolvimento de competências sociais e culturais dos alunos, e que potenciem a sua formação como cidadãos ativos, conscientes e responsáveis

No que diz respeito ao ensino profissional foi importante a realização de um projeto real, que permitiu aos alunos o contacto direto com o cliente, com o público-alvo e com profissionais da área do design gráfico.

Numa perspetiva mais geral, o projeto possibilitou a divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos do curso, através da participação em várias exposições ao nível local e regional. Como resultado final ficou a porta aberta para novas colaborações entre o Curso Profissional Técnico de Design Gráfico e a CMA, com a promessa de projetos futuros para o desenvolvimento da imagem gráfica de eventos da autarquia.

Referências Bibliográficas

Bártolo, J. (2006). O estado do design: reflexões sobre teoria do design em Portugal. Acedido em 24 janeiro, 2012. Disponível em <http://www.artecapital.net/opinioes.php?ref=30>

Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (Org.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 57-85). Lisboa: EDUCA.

Davis, M. (2005). Raising the bar for higher education. In Steven Heller, *The education of a graphic designer* (pp. 13-18). New York: Allworth Press.

Formosinho, J. (1991). De serviço de estado à comunidade educativa; uma nova concepção para a escola portuguesa. In R. Carvalho (Compil.), *Escola e comunidade* (pp. 113-157). Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Frascara, J. (2006). *El diseño de comunicación*. Buenos Aires: Infinito.

Gomes, A. (2003). *Design em Portugal: qualidade e ensino*. Castelo Branco: Edições IPCB.

Gordon, B., & Gordon, M. (2003). *O guia completo do design gráfico digital*. Lisboa: Livros e Livros.

Heller, S. & Talarico, L. (2009). *Design school confidential: Extraordinary class projects from international design schools*. Massachusetts: Rockport Publisher.

Hollis, R. (1994). *Graphic design: a concise history*. London: Thames and Hudson.

Lehrer, W. (2005). Emptying the spoon, enlarging the plate: some thoughts on graphic design education. In Steven Heller, *The education of a graphic designer* (pp. 74-80). New York: Allworth Press.

McCoy, K. (2005). Education in an adolescent profession. In S. Heller, *The education of a graphic designer* (pp. 3-12). New York: Allworth Press.

McLuhan, M. (2008). *Compreender os meios de comunicação: extensões do homem*. Lisboa: Relógio d'água.

Munari, B. (1968). *Design e comunicação visual*. Lisboa: Edições 70.

Penha, P. (2012). *A imagem gráfica da Quinzena da Juventude de Almada: o ensino profissional e a sua articulação com a comunidade local*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Artes Visuais, Instituto da Educação e Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Rocha, C., & Nogueira, M. (1995). *Design gráfico: panorâmica das artes gráficas – volume II*. Lisboa: Plátano.

Shaughnessy, A. (2005). *How to be a graphic designer, without losing your soul*. London: Laurence King Publishing.

Swanson, G. (2005). Graphic design education as a liberal art: design and knowledge in the university and the real world. In Steven Heller, *The education of a graphic designer* (pp. 22-31). New York: Allworth Press.

Inter-Relações Entre Arte, Comunidade e Educação Ambiental

BRITO MELO, Pollyanna de Oliveira; GUIMARÃES, Leda Maria de Barros, Universidade Federal de Goiás
 pi_brito@hotmail.com; ledafav@gmail.com

RESUMO

É objetivo deste artigo propor inter-relações entre arte/comunidade e educação ambiental. Estas relações nascem são só da necessidade de buscarmos respostas aos atuais conflitos ambientais – através e pela arte, também –, mas de anseios pessoais, de diálogos que se cruzam entre vivências na educação ambiental e nas pesquisas sobre aprendizagem/ arte e comunidade.

A Educação Ambiental tem se proposto a sensibilizar e informar os sujeitos à cerca dos conflitos ambientais que atravessamos. Segundo Philippi e Pelicioni (2002), podemos conceituar Educação Ambiental como uma construção de valores sociais voltada para a conservação do meio ambiente, visando qualidade de vida e sustentabilidade, que intenta “provocar mudanças no interior das pessoas através da sutileza da sensibilização e mostrar que somos seres humanos e dotamos de valores imprescindíveis ao serviço da vida” (Silva, 2007, p.1). Desde a década de 1960 tem-se discutido conexões entre Educação e Meio Ambiente. Mais de cinquenta anos se passaram e é possível perceber avanços, no entanto, ainda temos um longo caminho a ser percorrido. Provocar mudanças de atitudes e comportamentos, sensibilizar para os sintomas de uma crise ambiental que ocorre local e globalmente... Como avançar neste processo? Que abordagens podem auxiliar e dialogar com a educação ambiental com vistas a estes objetivos?

Neste artigo chamamos atenção para as possibilidades de uma abordagem baseada nas artes, mas não a Arte com letra maiúscula, as belas artes, mas antes, procuramos uma concepção expandida, que nos propicie um olhar para a arte comunitária, uma vez que este termo pode ser empregado a diversas manifestações artísticas que envolvem os fazeres da comunidade. Pois arte comunitária pode ser promovida pelo Estado, por um grupo de artistas, ou ainda por associações culturais, pode envolver as artes visuais, mas também o teatro, a dança, o artesanato e as festas tradicionais Cleveland et al. (2002 como citado em Palacios, 2009).

A arte comunitária ainda pode auxiliar comunidades a desenvolverem uma educação voltada para a cidadania, empoderamento e autonomia; questões que atravessam também a educação ambiental: gerar noções de coletividade, pensamento crítico e responsabilidade social. Discutir estas relações e conceitos e as possibilidades de uma abordagem em arte comunitária para avanços na educação ambiental são alguns dos pontos que pretendemos desenvolver neste artigo.

Palavras-Chave: Arte, comunidade, educação ambiental.

SOBRE ARTE COMUNITÁRIA

Ao emitir a palavra arte valemo-nos de uma gama de conceitos. Quando nos apoiamos em óticas conservadoras e definições corriqueiras falamos em uma arte de museus, de obras primas e molduras douradas. Esta é uma arte que se apresenta a nós pré-classificada, com a qual o nosso engajamento freqüentemente se limita à fruição e a expectativa de uma experiência agradável. Arte, assim apriori definida, indexa o belo, que é capaz de enobrecer e transcender nossa aborrecida existência cotidiana... Esta visão de arte apenas mantém e justifica o status quo e suas hierarquias (Bastos, 2005).

O conceito tradicional de arte, portanto, traz consigo discursos de poder e de interesses. Existe a vontade da classe dominante de que arte seja para poucos. Apenas um pequeno grupo deve ter acesso a ela, grupo este capaz de pagar por ela e de compreendê-la. Ainda segundo a professora e pesquisadora de arte em contexto de comunidade Flávia Bastos da Universidade de Cincinnati-EUA,

...Novas maneiras de se ver e pensar a arte podem ser descobertas. Esta concepção mais fluída possibilita aproximações entre arte e experiência cotidiana [...]... Criando espaços de reflexão e investigação sobre o que constitui arte, suas diferentes formas e funções. [...] Não se trata de desbancar a arte consagrada, mas de repensá-la. Enquanto uma vertente importante da cultura ocidental, a arte consagrada sintetiza idéias, símbolos e conceitos fundantes à história desta civilização. No entanto, restringir arte à estas obras significa a exclusão de outras tradições importantes como as inspiradas pelo folclore ou cultura popular. Definições mais

abrangentes de arte e cultura inspiram novas interpretações sobre a relação entre arte e cotidiano (Bastos, 2005, p.71).

A arte realizada pela comunidade pode auxiliar coletivos a alcançarem uma democracia cultural mais efetiva, uma vez que a arte comunitária é participativa, sendo descentralizada, possibilitando uma cultura mais acessível e que reflete as necessidades e características de diferentes comunidades. Por tudo isso, a arte comunitária não relaciona-se com as hierarquias culturais, uma vez que seu processo criativo é resultado da comunidade, sendo um processo co-autoral (Palacios, 2009).

SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Vocês devem ensinar às suas crianças que o solo a seus pés é a cinza de nossos avós. Para que respeitem a Terra, digam a seus filhos que ela foi enriquecida com a vida de nosso povo. Ensinem às suas crianças o que ensinamos às nossas, que a Terra é nossa mãe. Tudo o que acontecer a Terra acontecerá aos filhos da Terra.
– Carta do chefe indígena SEATTLE (1854) –

A problemática ambiental que atinge nossa contemporaneidade pode ser investigada sobre diferentes prismas, no entanto, há alguns fatos que são recorrentes e convergentes: “a perda da diversidade biológica em termos globais, a desconfiguração das relações sociais, dos valores humanos, da saúde e integridade mental individual e coletiva, da poluição ecológica e social [...]” (Ramos & Oliveira, 2011, p. 1). Ainda segundo as autoras:

Vivemos no momento em que devemos nos concentrar nos elementos que possam ser, segundo Guattari (1990) “os dispositivos de produção de subjetividade, a favor de uma re-singularização individual e coletiva”, ao invés de nos deixar levar por aquilo que chamou de uma “usinagem pela mídia (...) na definição de objetos unificadores” (GUATTARI, 1990, p.15). Isso quer dizer que, a discussão ambiental deve não apenas

protestar contra a fome no mundo, o fim do desmatamento ou da instalação de usinas nucleares, com uso de palavras de ordem estereotipadas e reducionistas, mas buscar as problemáticas realmente singulares, as quais identificamos aqui, como uma reflexão dos valores ético-subjetivos dos indivíduos e da coletividade (Ramos & Oliveira, 2011, p. 1).

Segundo Reale (2002), nossa sociedade está fundamentada em uma lógica racionalista científica e tem vivido um produtivismo tecnológico ao extremo. “A arte, a livre busca do saber, a autonomia espiritual e os sentimentos profundos da alma humana, ou seja, os elementos simbólicos subjetivos da humanidade são tidos como inúteis e [estão sendo] reprimidos” (Ramos & Oliveira, 2011, p. 3). Segundo Guattari (1990),

As formações políticas e as instâncias executivas parecem totalmente incapazes de apreender essa problemática [ambiental] no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo ecosofia – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais, e o da subjetividades humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões (Guattari, 1990, p.8).

Ou seja, a crise ambiental não perpassa apenas pela poluição dos recursos hídricos, pelo desmatamento e assoreamento dos rios... Essa crise é também de outra ordem, reflete nossas ações e relações com o meio ambiente. É uma crise fundamentada no capitalismo, no neoliberalismo, na busca desenfreada por bens de consumo. Sendo assim, faz-se necessário uma retomada à subjetividade humana e à afetividade. E aqui chamamos a atenção para a importância da arte, da estética, de novas formas de ver e pensar nossas relações. Pois só reconhecemos e protegemos aquilo que aceitamos.

Quando pedimos a uma criança, ou até mesmo a um adulto que desenhe uma árvore, teremos uma enorme variedade de desenhos, cada um com suas características e singularidades. No entanto, a ideia original, a árvore imaginada, provavelmente não será muito diferente: tronco alto, folhas densas e abundantes

— de um verde intenso — um estereótipo, a típica árvore que nos ensinaram a desenhar desde o jardim de infância.

Exceção será se alguém, assim, de forma espontânea, chegar a desenhar uma árvore retorcida, de médio ou baixo porte, frisando em seu desenho características como: folhas grossas, espinhos, ou ainda um tronco assimétrico, que possua casca áspera e cheia de rachaduras, por assim dizer: elementos de uma típica árvore do cerrado. Detalhes que podem ser ainda mais intrigantes quando consideramos que esta pessoa está inserida no bioma Cerrado, e que estes elementos estão presentes na maioria das árvores que ele visualiza em seu cotidiano. Por que neste caso, quando lhe pedem: desenhe uma árvore, em seu em seu consciente não perpassa esses elementos visuais? A resposta talvez esteja no fato de que simplesmente não lhe ensinaram a reconhecer, a “ver”, estas características.

Ensinam-nos, desde cedo que belas são as árvores da Mata Atlântica: altas, de grandes folhas, viçosas, de troncos retilíneos, simétricas, exuberantes. Belos são os pinheiros, as árvores caducifólias, típicas da Europa, da América do Norte. Imagens que nos remetem nostalgia, beleza, compleição, diga-se de passagem, por algo que provavelmente não vivemos. Mas criamos este ideal a partir das imagens midiáticas que chegaram até nós; à exemplo de filmes como “Outono em Nova York”, “Doce Novembro”, e etc.

Somos capazes de amar, lutar e até assinar manifestos, contribuir financeiramente pela paz e pela preservação do Central Park, que sequer conhecemos pessoalmente, o detalhe, é que nós o reconhecemos, pois nos ensinaram a amar essa paisagem. Mas contrariamente, ensinaram-nos que feios são os arbustos, as gramíneas, as “mirradas” árvores do Cerrado, da savana brasileira. E se não é belo, se não aceitamos essa paisagem, então, por que preservar? Segundo Raimundo Martins e Irene Tourinho (2011):

[...] Vemos o que esperamos ver, e isso nos satisfaz. A visão tácita funciona como tal qual um passaporte para atividades de rotina, como, por exemplo, cumprir as responsabilidades de um dia de trabalho. Entretanto, esse tipo de visão é insuficiente se queremos dar sentido/significado ao que vemos. Esse olhar diferenciado, que foge ao conforto e estabilidade das rotinas visuais, é o que consideramos “olhar crítico”. Ele nos ajuda/orienta a desenvolver uma visão crítica do mundo e da realidade (Martins; Tourinho, 2011, p. 61).

Desenvolver uma visão crítica é um processo lento, e às vezes, até doloroso. Pois ela se desenvolve justamente na zona do desconforto e do estranhamento, envolve um trabalho — com suor — e continuidade.

O ensino de artes visuais

O ensino de artes pode despertar estudantes para a ideologia dos signos à sua volta. Possibilitando-os desvendar o mundo das imagens, pensar de forma crítica e compreender os recursos midiáticos, e o que está por detrás das imagens. O professor pode auxiliar seus estudantes neste processo quando começa a provocar seus estudantes sobre a realidade, o meio ambiente em que vivem. Segundo Vesta Daniel (2005) bem como outros autores citados pela autora, à exemplo de Freire (1973) e Shapiro (2004), o professor deve procurar conhecer e se familiarizar com a vida e a realidade de seus alunos, romper com as barreiras da sala de aula: como seus estudantes vivem? Quais são suas dificuldades? Em que contexto familiar e ambiental estão inseridos? Que conhecimentos trazem consigo? O quê os atravessa?

O professor deve valorizar e enaltecer o conhecimento que o estudante traz em sua bagagem. Conhecimento apreendido em grande parte na comunidade e no meio ambiente em que estão inseridos. Pois o espaço onde vivemos, convivemos, trocamos e experienciamos é dotado de significado. “O conhecimento que estes trazem de seus contextos de experiência como educacionalmente relevante, engajador, emancipatório [...] capaz de empoderar tanto os estudantes como os professores” (Daniel, 2005, p. 4).

A comunidade, o espaço em que estamos inseridos, dessa forma, pode gerar em nós um elo topofílico, ou seja, incitar-nos a um elo de afetividade. Despertando uma união afetiva que une o indivíduo ao lugar, onde memória cultural e inteligência emocional se fundem (Tuan, 1980). Ainda segundo Yi-fu Tuan, o elo topofílico pode ter três níveis. O primeiro, mais superficial e fugaz, seria a percepção estética de um determinado espaço. O segundo, quando esse simples passar de olhos produz a sensação de beleza, de encantamento. O último estágio — e aqui chamo atenção, pois a comunidade, o meio ambiente, a paisagem em que estamos inseridos podem produzir esse sentimento —, advém quando um determinado lugar não possui apenas uma estética que chama a atenção, mas representa algo profundo para seu espectador, provocando uma gama de significados que se relacionam com proteção, casa, lembranças, saudades, aconchego, um espaço que nos

propicia levar o sustento à nossa família.

Voltando um pouco aos estudos de Vesta Daniel (2005), a autora afirma que em seus trabalhos em e com grupos comunitários, alguns objetivos se fazem presentes de forma recorrente:

Desenvolver a auto-suficiência através de iniciativas comerciais;

Criar e demonstrar auto-determinação política e cultural por meio de seus próprios esforços;

Iniciação e participação e desenvolvimento em projetos relativos ao meio ambiente;

Explorar e compartilhar histórias pessoais, filosofias e cosmologias como um significativo aspecto de uma história coletiva;

Usar a arte e a educação, a estética pessoal e comunitária como ferramentas para a transformação social;

Celebrações públicas e privadas, valorizando e observando crenças e significados pessoais e práticas comunitárias;

Dar voz aos sem voz (Daniel, 2005, p. 4-5).

Ou seja, empoderamento e autonomia são conceitos almejados pela maioria dos grupos comunitários. Mas como conquistar essa autonomia? Como o ensino de artes pode auxiliar esses grupos a avançarem neste processo de empoderamento? María Ángeles Marín (2013) ressalta a importância de termos uma educação voltada para a construção de uma cidadania ativa que tenha clara intenção de tentar romper com a passividade cívica “[...] enfatizando a participação do cidadão, compromisso e responsabilidade cívica como valores-chave no espaço público” (Marín, 2013, p.4). Fortalecendo a identidade cívica e o sentimento de pertença a uma comunidade, buscando uma convivência responsável entre seus integrantes (Marín, 2013).

A conexão ensino de arte e comunidades estimula a importância do aluno perceber a existência de outras formas de conhecimento válidas que não as legitimadas pela academia, como as da arte comunitária, arte popular, arte das minorias, a estética do cotidiano e outras formas não engajadas com o mercado da arte erudita legitimado pela crítica de arte. O artesanato, festas, vestuários, comidas, patrimônio e acervo

cultural material e/ou simbólica de sociedades tradicionais infelizmente tem servido de conteúdo para práticas de educação multiculturais equivocadas, e por conta disso (entre outros fatores) deixa de ser vista como potencial crítico no ensino de artes visuais (Guimarães, 2007).

A comunidade pode sim funcionar como um sítio/lugar de resistência ao fornecer assuntos e comportamentos que convidem ao diálogo crítico. Isto é, as práticas status quo educacionais que dependem de uma interação unidirecional entre professor e estudante pode ser remodelada em uma colaboração instrutiva multidirecional, com múltiplas vozes e múltiplas camadas. A educação que honra o microcosmo societal da educação baseada na comunidade prepara estudantes para o macrocosmo da comunidade mundial (Daniel 2005 como citado em Guimarães, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, que resulta de nossos estudos iniciais para o projeto de iniciação científica vinculado ao PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) ainda está em processo, e pode ser considerado como uma ramificação de nossos estudos iniciais em arte comunitária. Para nos aventurarmos neste novo afluente, nos pautamos na fala de Guattari (1990), como já apresentamos no início deste artigo, da necessidade de valorizarmos a singularidade, a afetividade e a subjetividade como forma de resistência, de buscarmos uma re-significação individual e coletiva.

Quando apresentamos as possibilidades de uma abordagem em arte, dentro deste contexto expandido que defendemos, uma arte voltada para o popular, para novas concepções de arte, estamos defendendo que acreditamos que a arte comunitária por ser coletiva, não vinculada às hierarquias intrínsecas ao sistema da grande Arte, pode auxiliar a educação ambiental como forma de sensibilização, apoiando a singularidade dos indivíduos, abrindo olhares para uma nova forma de ver o mundo e os signos.

O ensino de artes, de acordo com Daniel (2002), que conjuga aprendizagem com contextos e processos comunitários é uma maneira de identificar o que sabemos, de onde vem o conhecimento e como este conhecimento é conectado com uma educação institucional bem sucedida. Além do mais, viabiliza

relacionamentos recíprocos entre instituições formais e espaços comunitários, os quais podem encorajar ativismos educacionais. Componentes específicos de uma pedagogia baseada em comunidade podem ser investigados como meio de conectar professores, membros da comunidade e estudantes através da prática educativa. Pensar em inter-relações entre arte/comunidade e educação ambiental tem sido um desafio, no entanto, acreditamos que os avanços destes estudos podem nos auxiliar a enfrentar esta crise ambiental sobre uma nova perspectiva: a da subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastos, F. M. C. (2005). Celebrando autorias: arte, comunidade e cotidiano em arte-educação (v. 3, nº1). Visualidades. Revista do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual. FAV.
- Bauman, Z. (1997) Ética Pós-Moderna. São Paulo: Paulus.
- Daniel, V. (2005). Componentes da Comunidade atuando como Fontes Pedagógicas. Apresentado no XV CONFAEB – Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Funarte, RJ, Brasil.
- Freire, P. (1972). Pedagogy of the Oppressed, Harmondsworth: Penguin.
- Gattari, F.(1990). As Três Ecologias. (p.56). Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus.
- Giddens, A. (2005) Mundo em descontrolo. (4ª Ed. p. 47-60). Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record.
- Guimarães, L. M. de B. (2007). Desafios de práticas alternativas para a formação de professores na inter-relação arte, educação e cultura. In: Congreso de Formacion Artística y Cultural para la Región de América Latina e el Caribe, 2007, Medellín. Retors de la educación artística intercultural de calidad en América Latina. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Muniz, R. (2006) A Educação Ambiental como aporte para o desenvolvimento da consciência amorosa. Anais do V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, Joinville, SC, Brasil.
- Palacios, A. (2009) El arte comunitário: origem y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. Arteterapia – Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 4, 197-212.
- Philippi Jr., A., & Pelicioni, M. C. F. (2002) Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos (2a ed.). São Paulo: Signus Editora.
- Ramos, L. M. J. & Oliveira, S. de F. (2011). As tradições na problemática ambiental: uma reflexão a luz da ética e dos valores humanos na educação ambiental. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (v. 27, p. 220-231).
- Ramos, L. & Oliveira, S. (2011). Uma reflexão acerca dos valores humanos e das tradições na problemática ambiental. Anais do II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade. UFG / IESA / NUPEAT, Goiânia, GO, Brasil.
- Reale, G. (2002). O Saber dos Antigos. (2º Ed. 261p.). Terapia para os tempos atuais. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Edições Loyola.
- Rios, T. A. (2001). Ética e Competência. (12º Ed. 67p.). Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Editora Cortez.
- Tourinho, I. ; Martins, R. (2011). Circunstâncias e Ingerências da Cultura Visual. In: Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos (232p.). Raimundo Martins e Irene Tourinho (org.). – Santa Maria: Ed. Da UFSM.
- Tuan, Y.F. (1980) Topofilia – Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. São Paulo/ Rio de Janeiro: DIFEL.
1. A expressão Environmental Education (Educação Ambiental) foi utilizada pela primeira vez na Conferência de Educação da Universidade de Keele Grã-Bretanha em 1965. Brito Melo, P. de O. (2008). A importância das Artes Visuais como sensibilizadora da prática da Educação Ambiental. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.
 2. Sobre Topofilia, ver as obras de TUAN, Yi-fu. Cf. Topofilia: um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente e Espaço e Lugar.

A reinvenção de Julieta... e Romeu.

Ramon Santana de Aguiar, CAPES Brasil (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), Laboratório de Estudos do Espaço Teatral e Memória Urbana. (UNIRIO), ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas), E-mail: ramonsaguiar@hotmail.com

Resumo

Esta comunicação tem por objetivo discorrer sobre o trabalho em Pedagogia do Teatro realizado com jovens adolescentes (2011) a partir do texto Romeu e Julieta de William Shakespeare. O trabalho foi desenvolvido ao longo de dois meses e teve diversas situações motivadoras e desafiadoras. Qual jovem casal – na atualidade - discute sobre o canto da cotovia ou do rouxinol em meio a tantos ritmos e parafernália tecnológica? Como trabalhar um texto tão denso, lírico, trágico e por vezes sutilmente engraçado, com jovens que tem a comunicação virtual como meio privilegiado de interação social? É possível o reencontro de Julieta e Romeu no espaço da escola? Considerando o trabalho com adolescentes, a presença trágica desse casal no imaginário coletivo e sua juventude foram determinantes para a delimitação do projeto. Para além do texto original, como recurso didático foram utilizadas imagens plásticas relacionadas, versões da peça encontrada em películas cinematográficas, fragmentos de versões teatrais disponíveis na rede social bem como pesquisas em sites de interesse.

Palavras-chave: Teatro, Educação, Projeto, Amor, Juventude.

Início da tarde. Sol quente e algum sono comum após o almoço. A aula de teatro transcorria entre 14 e 16 horas. À espera, um grupo de 12 adolescentes entre 16 e 19 anos sendo 8 mulheres.

Naquele dia, algo diferente. Três participantes conversavam “secretamente” e uma delas tinha os olhos marejados e o rosto ligeiramente vermelho. O professor perguntou se havia algum problema e elas responderam em coro: - Não! Depois uma delas completou: - Ela brigou com o namorado; “ela”, era a jovem de olhos marejados.

O grupo se dirigiu para o local habitual de trabalho e foram desenvolvidas as atividades planejadas. Naquele momento, jogos teatrais (Viola Spolin, 1998) e improvisações a partir de motivações diversas.

Ao final dos trabalhos, o professor perguntou sobre experiências amorosas. Eles conversaram um pouco sobre o assunto. Alguns namoravam outros não. Todos concordavam que o amor é bom, mas por vezes, complicado. Os motivos os mais diversos: ciúmes, paixão, obsessão, mas também alegrias e prazeres. Uma jovem comentou sobre amores proibidos. Naquele momento, o professor perguntou se alguém conhecia a história de Romeu e Julieta de William Shakespeare (1597). Todos disseram que sim. O professor pediu que contassem um pouco do que sabiam sobre o famoso romance. A partir das narrativas, o professor percebeu que o que sabiam estava ancorado no senso comum: dois jovens proibidos de se amarem e, por consequência, a morte prematura dos dois. E assim, a aula foi encerrada.

O encontro seguinte iniciou com uma pequena sessão de técnica vocal. Após, foram apresentadas em papel algumas imagens que representavam Romeu e Julieta. Foram apresentadas três imagens: Romeu e Julieta de Madox Brown (1884); Romeu e Julieta no túmulo dos Capuleto de Delacroix (1824); imagem do espetáculo “Romeu e Julieta” do Grupo Galpão, Brasil (1996) todas capturadas na internet.

Nenhum dos alunos conhecia as imagens apresentadas. O professor perguntou se eles conheciam outras diferentes. A resposta também foi negativa. Então, ele sugeriu que, posteriormente, realizassem uma pesquisa livre sobre o tema.

Na sequência das atividades através de uma narração simples, o professor contou a história de Romeu e Julieta na versão de Shakespeare. Naquele momento, já foram nomeadas as famílias, locais, cidades e país. Conversaram sobre a Itália e Inglaterra. A conversa foi didaticamente encaminhada pelo professor em forma de sondagem de conhecimentos prévios, característica da Pedagogia de Projetos. Esta opção pedagógica,

segundo Kehrwald & Gandolfo “entende a função da aprendizagem como desenvolvimento da compreensão que se constrói a partir de uma produção ativa de significados e do entendimento daquilo que se pesquisa” (Kehrwald & Gandolfo, 2012). Nesse processo torna-se possível para todos os envolvidos a identificação de etapas, necessidades de pesquisa e seu planejamento possibilitando a delimitação e compreensão de um tema neste caso, o amor.

Segundo Fernando Hernandez et al. (1998 como citado em Kehrwald e Gandolfo, 2012) as etapas de um projeto podem compreender a determinação de um tema e seus princípios norteadores; a definição de etapas, sua organização e planejamento; divisão de grupos; definição de assuntos a serem pesquisados; procedimentos e delimitação do tempo de duração; socialização dos resultados e avaliação.

Para além das imagens plásticas já citadas, o professor também preparou algumas imagens de Verona (Itália) e Londres (Inglaterra) no século XVII e na atualidade. Também, um mapa de Londres no século XVII com a imagem do “The Globe” espaço teatral onde Shakespeare encenava suas peças.

No final do encontro, o professor perguntou aos participantes se gostariam de conhecer melhor a obra dramática de Shakespeare e, como a resposta foi positiva ele sugeriu que, mais uma vez pesquisassem na internet sobre o assunto.

Para além dos exercícios técnicos de iniciação ao teatro, ficou decidido por todos que a partir daquele encontro seria realizado um projeto para discutir os caminhos e percursos do amor tendo como tema, o amor proibido de Romeu e Julieta na obra essencial de Shakespeare. O prazo inicial previsto foi de 6 semanas.

O curso de Iniciação ao Teatro para adolescentes fazia parte das iniciativas da Escola de Cultura do SESI, Minas Gerais - na cidade de Itaúna, Brasil. Também, era ministrada pelo mesmo professor Iniciação ao Teatro para crianças em horário distinto. Ainda, a Escola de Cultura mantinha aulas de balé e música. Todos os cursos tinham a duração de um ano letivo.

O curso de teatro (objeto desta apresentação) era desenvolvido duas vezes por semana perfazendo o total de 4 horas em horário complementar ao do estudo regular. Tinha por objetivo iniciar jovens adolescentes na arte teatral. As opções metodológicas incluíam jogos teatrais como proposto por Viola Spolin, iniciação a técnica vocal e respiração, conscientização do movimento proposta de Angel Viana. e outras atividades, incluindo dramaturgia e história do Teatro.

Segundo Letícia Teixeira (2003) “a prática de conscientização do movimento visa despertar o corpo na prática

de quem tem e sente o corpo” (Teixeira: 2003, 72). Considerando o trabalho com adolescentes, a necessidade de percepção corporal e entendimento das suas possibilidades corroboram para o objetivo de um grupo que é o de “vivenciar um momento conjunto, diferenciado e ao mesmo tempo coerente para cada um. A ideia que cada um faz da sua sensação é subjetiva mas todos têm consciência da objetividade do movimento em aula” (Teixeira: 2003, 73). Assim, o trabalho corporal de conscientização poderá ser orientado “para a sensibilização de uma parte do corpo enfocada pelo contato com um objeto, uma pesquisa das possibilidades de movimento em determinada postura ou posição ou mesmo isolamento de micro movimento” como apresenta Teixeira (2003) em seu texto Conscientização do Movimento (2003) a partir da proposta de Angel Viana.

Por jogos teatrais (Viola Spolin, 1998) o professor se referenciava principalmente nos balizamentos propostos por Ingrid Koudela (2011). Ela afirma que “o jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento do acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros”. (Koudela, 2011). Nessa perspectiva, o jogo teatral é um jogo de construção assim como um jogo infantil mas, neste caso, com a linguagem artística. Ainda segundo a autora, “na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, por intermédio da forma estética.” (Koudela, 2011).

As referências acima se fazem necessárias para elucidar os princípios da metodologia em Pedagogia do Teatro utilizados. O trabalho com adolescentes e jovens em iniciação ao teatro, sempre se mostrou um desafio devido as especificidades dessa etapa do desenvolvimento psíquico e físico do ser humano. Um momento de mudanças, adaptações e proposições.

O projeto intitulado “A reinvenção de Julieta e Romeu” foi desenvolvido ao longo de dois meses no ano de 2011. Esse tinha como pressuposto, as orientações metodológicas e didáticas da Pedagogia do Teatro e Pedagogia de Projetos.

Vale o esclarecimento que, dentre as atividades planejadas para aquele curso de iniciação ao teatro, já estava programado o trabalho com o teatro elizabetano, nomeadamente a obra de Shakespeare. Porém, o fato daquela jovem com os olhos marejados - mencionada no início desta apresentação - tornou-se a situação desencadeadora (Pedagogia de Projetos) para que o processo, previsto para outro período, fosse deflagrado naquele momento alterando a planejamento do professor. Mais uma possível característica da pedagogia

adotada. Por muitas vezes, o professor já ciente de suas competências e objetivos gerais, poderá optar por alterações de planejamento que contemplem situações imediatas, soluções problemas ou mesmo solicitação dos alunos envolvidos.

Antes daqueles olhos marejados, o professor tinha uma inquietação: como trabalhar uma obra tão densa como a de Shakespeare com jovens adolescentes? Como apresentar e seduzi-los com versos e textos tão longos em uma época de abreviações e mensagens virtuais curtas? Como refletir sobre o sublime se as exigências do dia-a-dia tornam-se por vezes, urgentes?

O projeto criou a oportunidade para que o trabalho fosse realizado com aqueles jovens, personagens reais que amam, odeiam, traem, duvidam, amedrontam, têm medo como todas as possíveis previsões da alma humana apresentadas pelos textos e poemas de Willian Shakespeare.

A maioria dos textos teatrais antes de Shakespeare trazia personagens com personalidades e trajetória relativamente conhecidos ou, possivelmente, previsíveis. Segundo Harold Bloom (2001), “em Shakespeare, os personagens não se revelam, mas se desenvolvem e o fazem porque têm capacidade de se autorrecriarem” (Bloom: 2001, 19). Neles, uma voz interior ecoa e reverbera em ações - relações com o mundo imediato e fantástico. Esses ecos são metáforas do próprio personagem, leituras possíveis de sua trajetória rumo ao self e ao seu fazer simbólico redescobrimo caminhos para o humano.

Donos dos seus destinos, os personagens de Shakespeare apresentam as novas faces da autossuficiência humana, livre das amarras da subordinação aos deuses e seus designados. Esse movimento interno do ser, seus conflitos e seu estar no mundo abre novas possibilidades de percepção, criação e ação.

Com o passar dos séculos – e já se vão cinco – alguns dos personagens desse autor estão presentes no imaginário coletivo de tal forma que torna-se difícil perceber que todos eles são feitos de palavras, papel e máscaras criados – ou recriados - pela mente prodigiosa de um homem. Ainda assim, o impacto dessas palavras criam paradoxos, destroem reinos, traem, invejam, conspiram, amam. Contudo, “Não jures pela lua, essa inconstante, que seu contorno circular altera todos os meses, para que não pareça que teu amor, também, é assim mutável” (Julieta – ato II, cena ii).

No decorrer dos trabalhos do projeto, o professor constatou que os alunos já tinham ouvido falar do autor porém não tinham maiores esclarecimentos. Considerando o baixo nível de informações de caráter geral e, principalmente, literário e dramático, o professor optou por trabalhar com o texto original, traduzido para o

português.

Porém, qual jovem casal – na atualidade - discute sobre o canto da cotovia ou do rouxinol em meio a tantos ritmos e parafernália tecnológica?

Como trabalhar um texto tão denso, lírico, trágico e por vezes sutilmente engraçado com jovens que tem a comunicação virtual como meio privilegiado de interação social?

É possível o reencontro de Julieta e Romeu no espaço da escola?

No terceiro encontro, já em posse do texto, o professor leu algumas partes já previamente selecionadas. Essa ação tinha como objetivo perceber a reação dos alunos quanto a proposta literária de Shakespeare. A partir de conversas foi constatado que todos já conheciam a trágica historia do casal. Porém esse conhecimento se resumia ao estigma do amor impossível. Não havia informações sobre o desenrolar da trama e nem mesmo sobre o seu desfecho (conforme texto original).

Alguns já tinham visto alguns trechos da peça em um programa televisivo vespertino voltado para jovens adolescentes.

O professor comentou sobre as diversas possibilidades de imersão no tema. Como já havia lido alguns trechos do texto original, solicitou a alguns alunos que lessem aleatoriamente alguns outros trechos. Assim foi feito. Em seguida, conversaram sobre outras linguagens artísticas onde se poderia vislumbrar a trama: filmes, poemas etc.

O grupo optou por iniciar, para o próximo encontro, pelo visionamento de algum filme produzido sobre o tema. Por sugestão do professor, o filme escolhido foi a versão americana de Romeu e Julieta de 1996 do diretor Baz Luhrmann com o ator Leonardo Di Caprio. A motivação foi a proximidade da versão com questões contemporâneas como guerra de gangs e a presença de um ator já conhecido dos jovens.

No encontro seguinte, o filme foi assistido pelo grupo. Porém, o professor observou que houve certa cansaço o que o obrigou a reproduzir o filme em duas partes.

Após a exibição do filme o professor interpelou sobre as partes que os alunos mais haviam se interessado. Foram escolhidas a cena em que Julieta e Romeu se conhecem, a cena no balcão onde Romeu se declara para Julieta e a cena do casamento dos protagonistas.

Na aula seguinte, o professor fez uma apresentação formal do autor Willian Shakespeare citando outras obras

e contextos. Em seguida, distribuiu o texto copiado da peça original e destacou as cenas escolhidas na aula anterior (conhecimento, balcão e casamento). Os alunos tiveram a oportunidade de ler esses trechos em leitura “branca” e coletiva ainda naquela aula.

Na sequência dos trabalhos em aulas posteriores, o professor optou por mostrar algumas cenas do filme *Romeu e Julieta* de 1968 dirigido por Franco Zeffirelli. O objetivo era o de exibir uma película mais próxima ambientalmente do texto original. Para isso, foram “recortadas” as cenas anteriormente escolhidas pelos alunos: primeiro encontro; balcão, casamento. Durante a exibição, o professor foi destacando o figurino e cenários utilizados.

Ao assistirem as cenas citadas, houve um grande interesse por parte do grupo em assistir o filme na íntegra. Os alunos ficaram fascinados pelos recursos visuais do filme. Este possibilitou uma maior compreensão do universo dos personagens e do texto.

A partir dessa etapa, os alunos se motivaram mais e quiseram ler todo o texto. Como essa empreitada era impossível no momento das aulas devido ao tempo e ao não costume dos alunos de ler um texto dramático dessa magnitude, a tarefa ficou para casa. Para o próximo encontro, os alunos deveriam destacar partes que achassem mais interessantes. Isso foi realizado e houve a oportunidade da leitura das partes selecionadas pelos alunos. Vale o destaque que o grupo era constituído por doze adolescentes sendo oito mulheres e quatro homens.

Em encontros posteriores, foram realizadas pesquisas na internet sobre montagens do texto mundo afora. Essa foi uma estratégia usada para, também, apresentar o Grupo Galpão (Minas Gerais) que não era conhecido pelos alunos. O Grupo foi formado em Belo Horizonte em 1982 e é conhecido internacionalmente, entre outras, pela sua montagem de *Romeu e Julieta*. Mais uma surpresa pois foram encontradas cenas em vídeo do *Romeu e Julieta* da montagem feita pelo Grupo Galpão.

A partir dessa etapa, algumas outras estratégias foram propostas ora pelos alunos, ora pelo professor e, quando em acordo assumidas por todos. Uma dessas, além das já citadas, foi a prática de troca de mensagens entre os jovens via telefone celular. Isso foi realizado de forma livre. Porém, a proposta era que as mensagens contivessem trechos do texto de Shakespeare, poemas ou outras citações e indicações relacionadas ao tema “amor”.

Ao final do tempo previsto para o desenvolvimento das atividades, e em acordo com o já executado e discutido,

o professor sugeriu a realização de um esquete livre inspirado na peça. Isso foi aceito por todos. Porém, houve um imprevisto que alterou o andamento dessa etapa final do projeto.

Considerando que o curso tinha um caráter não obrigatório, coincidentemente todos os alunos homens (4) não puderam participar da montagem do esquete por questões diversas. Desta forma, somente as mulheres participaram.

Considerando a temática, as alunas optaram por fazer uma reflexão sobre o amor e suas mazelas na perspectiva do feminino.

Inicialmente, foram pensados como base textual alguns poemas já lidos durante o processo. Mas, essa opção foi descartada devido ao fator tempo e disponibilidade. Sendo assim, o grupo em comum acordo decidiu selecionar trechos de músicas da atualidade que lhes agradavam ou, que de alguma forma “diziam” o que pensavam sobre o assunto.

Cada aluna escolheu uma letra de música e, inicialmente, apresentaram um exercício cênico individual. Após as apresentações, foram realizadas discussões e algumas definições objetivando uma apresentação coletiva.

Mais uma vez, o professor apresentou algumas imagens que poderiam inspirar a montagem das cenas coletivas. Desta vez, provocando as possíveis discussões sobre as relações amorosas na perspectiva feminina: imagens de obras de Camille Claudel; poemas de Patrícia Galvão e Adélia Prado entre outros.

Durante as definições da montagem foi instigante o desenrolar informal das conversas que sustentaram as opções. Na metáfora “Julieta”, as alunas, para além do amor como motivação humana de transgressão, incluíram discussões sobre emancipação feminina e passionalidade amorosa. Houve a oportunidade de conversar sobre pessoas conhecidas ou não: todas mulheres que, no passado ou na contemporaneidade, se submeteram ao amor incondicional; renunciaram as suas vidas e decisões por ilusões, falsa segurança mas também por felicidade e realização. Conversaram sobre amigas, familiares, notícias de jornais.

Tornou-se interessante constatar e discutir sobre os diferentes posicionamentos da mulher frente a contemporaneidade e relacionamentos amorosos. Mas, infelizmente, aprofundar nessa vertente comprometeria os objetivos já traçados pelo projeto “A reinvenção de Julieta e Romeu” e, coletivamente optou-se por continuar a trajetória previamente planejada.

Letras de músicas selecionadas, performances pessoais definidas, em conjunto o grupo realizou uma costura construindo um esquete concatenado e coletivo.

Em linhas gerais, o esquete foi composto por um personagem central (Julieta) que, desprezada pelo amor escolhe acabar com sua própria vida. Ela escreve uma carta (na verdade a letra da música escolhida) e, na composição cênica, sua presença caída no centro do espaço cênico (morta) permaneceu. Suas amigas, as demais alunas, após encontrarem o corpo de Julieta e se despedirem, vão para um bar para lembrar a amiga. Na medida que vão se sentando na suposta mesa do bar, elas recitam o texto escolhido por cada uma. Quando a composição está completa, iniciam um pequeno diálogo. Neste momento, uma última aluna surge na boca de cena e, recitando um texto criado por ela, reflete sobre a condição mortal humana. Ela se desloca até a personagem de Julieta. Esta se levanta e segue-a até o final do palco. As duas agora atrizes, figuram a imagem da dualidade vida/morte – amor/desilusão. Cai o pano!

O professor realizou imagens fotográficas do esquete. Estas foram copiadas em papel e expostas no hall da escola onde ocorriam os trabalhos. Por questões de direitos de imagem, essas não serão apresentadas neste texto.

Considerando o trabalho com adolescentes, a presença trágica de Romeu e Julieta no imaginário coletivo e sua juventude foram determinantes. Motivar e assistir ao desenrolar daquele processo, o interferir pedagógico foi extremamente profícuo e estimulante.

Todo o trabalho foi realizado em consonância com as propostas atuais da Pedagogia de Projetos e da Pedagogia do Teatro ancorado na metodologia triangular de Ana Mae Barbosa qual seja, a integração entre o fazer artístico, a análise de obras e a história da arte.

Os resultados do processo e seus desdobramentos foram avaliados por todos os envolvidos e por aqueles que assistiram a apresentação do esquete. Em linhas gerais e considerando os limites deste texto, as considerações feitas indicam que as opções metodológicas feitas pelo professor e conseqüentemente pelo grupo confirmam:

- 1- A associação entre Pedagogia de Projetos e Pedagogia do Teatro, iluminadas pela abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, contribui para o pleno desenvolvimento de atividades que visam o desenvolvimento de jovens, seus interesses, projetos e talentos;
- 2- O espaço escolar pode e deve ser um espaço que corrobora para o desenvolvimento de consciências críticas (Paulo Freire) possibilitando o desvelamento da realidade e construindo alicerces de superação e

proposição;

3- A experiência estética é transformadora e deve ser incentivada em projetos e programas de educação formal ou não e projetos de formação. No caso do projeto aqui relatado, isso pode ser comprovado considerando a presença vibrante da obra de Shakespeare no imaginário dos jovens contemporâneos e a capacidade inspiradora do amor proibido de Romeu e Julieta.

Barbara Heliodora (1998) afirma que Shakespeare dá a impressão de que ele não escreveu o que queria dizer mas que as palavras e pensamentos ditos por suas personagens dizem o que precisa ser dito. E ainda, a autora diz que Shakespeare, entre tantos méritos, tem a capacidade ainda na contemporaneidade de conduzir o público para uma reação “menos mesquinha, mais imaginativa” ampliando suas perspectivas e compreensão de si próprio, do outro e do mundo.

Bibliografia

- Barbosa, A. M. (2010). *Abordagem triangular no ensino das Artes*. São Paulo: Cortez.
- Bloom, H. (2001). *Shakespeare, a invenção do humano*. São Paulo: Objetiva.
- Heliodora, B. (1998) *Falando de Shakespeare*. São Paulo: Perspectiva.
- Kehrwald, I. P. & Grandolfo, P. *Pedagogia de projetos: transgredindo a linearidade*. Recuperado em 18 de abril de 2014 de <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69310&>
- Koudela, I. D. *Jogos teatrais na Pedagogia do Teatro*. Recuperado em 15 de abril de 2014 de <http://ebookbrowse.net/jogos-teatrais-na-pedagogia-pdf-d571320161>
- Spolin, V. (1998) *Improvisação para teatro*. São Paulo, Perspectiva.
- Shakespeare, W (1998). *Romeu e Julieta* (B. Heliodora, Trad.). São Paulo: Nova Fronteira.
- Teixeira, L. (2003). *Conscientização do Movimento*. In: Julieta Calazans, Simone Gomes e Jacyan Castilho (Ed.). *Dança e Educação em movimento*. São Paulo, Cortez.

Para quê ter pés se tenho asas para voar?

Rosvita Kolb Bernardes, Licenciatura em Artes Plásticas, Escola Guignard-Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG., Belo Horizonte-MG. rosvitakolb@gmail.com.
Luciana Mendes Velloso, Licenciatura em Artes Plásticas, Escola Guignard-Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG, Luclavebr@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo apresenta um relato inicial do desenvolvimento da proposta apresentada por um grupo de alunas do curso de Licenciatura em Educação Artística da Escola Guignard – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) , em sua experiência docente na Escola Municipal Florestan Fernandes. A proposta feita às alunas consiste da criação de um caderno, no qual cada aluna bolsista registra as suas experiências poéticas e estéticas, usando não só a escrita, mas o desenho, a fotografia e colagens. O referencial teórico central desta proposta é Benjamin(1995) que apresenta o ato de lembrar como possibilidade para a reflexão que conduz a intervenções e construções para o tempo presente.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas, professor-artista.

ABSTRACT

This article presents an account of the development of the initial proposal to the group of students of the Bachelor's Degree in Art Education from the Guignard School - University of the State of Minas Gerais (UEMG) Fellows Program Institutional Pouch Introduction to Teaching (PIBID) in your teaching experience at the Municipal School Florestan Fernandes. The proposal made to the students is the creation of a notebook in which each scholarship student records their experiences poetic and aesthetic, using not only the writing, but the design, photography and collages. The theoretical core of this proposal is that Walter Benjamin presents the act of remembering as a possibility for reflection that leads to action and construction at the present time.

Keywords: biographical narrative, teacher-artist

Introdução

Entre os artistas plásticos o registro de reflexões, esboços, anotações diversas sobre suas produções é chamado de caderno de artista ou livro de artista. Para o pesquisador e professor, Silveira (2001) o livro de artista “é o livro em que o artista é autor e livro-obra é a obra de arte dependente da estrutura de um livro”.

Na arte contemporânea é bastante comum o livro de artista. Os artistas brasileiros têm incorporado, desde os anos 1960 e 1970, estes livros ao seu trabalho usando os mais diversos materiais para sua obra-livro. Prática trazida do campo da arte, o caderno de artista foi incorporado nesta experiência, à prática das alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. No campo da educação, normalmente a prática de registrar acontece pela escrita nos cadernos de planejamento dos docentes, contudo em nossa prática de formação para a docência em arte uma forma singular de registro acontece: palavras-imagem, desenhos, aquarelas, colagens, pinturas vão se constituindo, nestes cadernos, como formas muito particulares de registro e documentação. Nem sempre a palavra alcança o que se deseja narrar, nesse movimento imagens ganham o espaço da página.

A reflexão aqui apresentada refere-se a duas estudantes do curso de Licenciatura de Educação Artística, pertencentes a um grupo de alunos que fazem parte do subprojeto Ateliê de Arte na Escola, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência(PIBID). No projeto Ateliê de Arte na Escola atuam, hoje, vinte alunos em quatro escolas, duas municipais uma estadual e uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), na cidade de Belo Horizonte. O subprojeto Ateliê de Arte na Escola teve início em agosto de 2012. O referido projeto conta com uma carga de trabalho de vinte horas mensais na escola com os alunos, 8 horas de estudo

e planejamento na escola pública e também na Escola Guignard-Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Faz parte do planejamento pedagógico realizado na Escola Guignard (UEMG) no curso de Licenciatura de Educação Artística descrever e analisar o cotidiano educativo, registrando as experiências vividas com a arte e com a educação.

Algumas referências

Para Benjamin (1995) a construção do passado é fundamental enquanto ação para mudanças no presente. Inspirada pelo caminho do lembrar que este autor aponta, apresento neste artigo, para reflexão, o registro artístico, caderno de artista, de duas alunas/bolsistas em sua experiência docente com o programa PIBID, na Escola Municipal Florestan Fernandes.

Localizei como exemplo, alguns autores como Madalena Freire (1983) com o seu livro *A paixão de conhecer o mundo*, Cecília Warschauer (1987) com seu livro *A roda e o registro: uma parceria entre professor, e conhecimento e Luciana Ostetto (2011) com o livro Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores, que incorporam na sua prática docente o registro reflexivo.*

Em uma linha muito semelhante, tem-se o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1995) que introduziu a fotografia como instrumento para documentação. Para esse autor, as imagens podem dar visibilidade para as “cem formas” com as quais as crianças se relacionam com o mundo. Desta forma, o registro fotográfico foi apresentado às nossas alunas/bolsistas e utilizado por elas em sua prática dentro do programa como mais uma possibilidade de documentação voltada para a reflexão.

Produzir um caderno de artista exige de nós uma predisposição para a reflexão, para o silêncio, para o encontro consigo mesmo e com o vivido-experenciado, na qual a memória tem um papel

fundamental. Exige um “refazer e um repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências anteriores” (Bergson 2003). Isto nem sempre é simples, pois “a memória é um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito, no momento presente.” (Kenski, 2003).

Para dar início ao caderno de artista, selecionei o texto, “o caderno de capa dura” com a intenção apontada por Kramer (2006) revelando que, no momento em que os estudantes contam, escrevem ou falam sobre a sua história vivida, têm a possibilidade de interagir e se inter-relacionar, refazendo caminhos, recompondo rastros para recontar a sua história. Como exemplo desse processo, eis uma história vivida por mim:

O caderno de capa dura

Muitas e muitas vezes ficamos horas, sentados ao redor de uma mesa, com café e bolo, alimentando-nos com as histórias gravadas no caderno. Paulo lia em voz alta, teatralmente, com o corpo todo, o conteúdo dos cadernos. Olhar os seus cadernos, ouvir as suas histórias como médico e antropólogo sobre o atendimento que fazia a população no interior de Goiás, me encantava. Alguns dias atrás, não sei por que, achei no meio dos meus cadernos a seguinte anotação:

Comprei um caderno novo, de capa dura, faminto. A ele se sucederam outros. E o meu diário não parou mais. O diário é como um álbum de fotografias. Sem fotos. Escritos esparsos. E mais os meus próprios desabafos deste tempo de “permanência no campo”. (...) repetidas vezes retomara o diário, compondo “reflexões de saudade”. A pesquisa, então, havia avançado. A cada novo “olhar” sobre o “álbum das imagens”, eu imprimia um novo traço de “lembranças”. (Michaliszyn, 1988)

Não tinha o hábito da escrita. Eu não escrevia, mas ficou a marca do encontro com Paulo Michalyszyn. Marca retomada na prática docente. Talvez venha daí, do encantamento com o caderno de artista que vivi alguns anos atrás e que hoje está incorporado na minha prática docente, no curso de Licenciatura em Educação Artística da Escola Guignard e também nos cursos de formação continuada de professores. Vejo assim, o caminho da docência artista. É preciso encantar a si para poder encantar o outro. Não seria este o caminho do professor apontado pela professora, pesquisadora, Luciana Ostetto? “Fazer para si para poder fazer ou propor para os educandos, encantar-se para poder encantar; criar para poder seguir com as crianças a aventura da criação; ousar para poder encorajar?” (Ostetto, 2010).

Para dar continuidade à prática do caderno de artista, selecionei alguns fragmentos produzidos pelas duas alunas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD). O que elas escrevem? O que elas desenham? Inspirada pelo caminho do lembrar e também, pela leitura das histórias narradas em *Infância em Berlim* por volta de 1900, onde Benjamin (1995) já adulto, narra algumas experiências da sua infância, mergulho nas histórias narradas pelas duas estudantes.

Fragmentos da primeira história: *Treinando a Semear*:

Estou cercada neste projeto por seres de tamanhos variados, às vezes maiores do que eu, de cores variadas e de comunidades diferentes em suas expressões musicais. Como posso provocar nesses outros, de maneira mágica como sou provocada por meus professores, o resgate de suas autoestimas ou de suas identidades?

Percebo que a teoria é muito fácil de ser acumulada com os estudos de educadores brilhantes, teses e estágios cheios de experiências (boas ou más, porém de conteúdo muito rico). Mas esses frágeis alunos, talvez estejam apenas interessados em um acolhimento, um abraço, ou

um elogio sobre a cor azul do cabelo do personagem de seus desenhos. Estou ainda perdida, vivendo em meu mundo perfeito, cercado de pessoas perfeitas, morando em casas que nunca vão cair ou ser invadidas por uma enchente ou por pessoas não tão desejáveis.

Reconheço que neste projeto do PIBD, estou tendo a oportunidade (...) de construir o meu desejo, reconhecer o meu limite e dos meus colegas, para trabalhar na formação de uma equipe, para depois ser capaz de acolher essas sementinhas/alunos.

O projeto PIBD se sustenta por não estar ligado ao resultado, mas ao caminho, ao processo e isto acolhe a minha busca. Assim sinto que sou uma aluna da minha equipe. Todos os dias, aprendo com os meus colegas e com os profissionais da coordenação. Eles sempre respeitam o meu tempo individual.

Os fragmentos de *Treinando a Semear*, apresentam um relato reflexivo de iniciação. É uma história de aprendiz na docência artista. A aluna, na sua ação de lembrar, revela uma escrita de si, trazendo questões éticas e estéticas da docência. Questiona o fato de tornar-se artista professora, com a delicadeza e a escuta, indicando caminhos, com a oportunidade de caminhar para si para tomar consciência de seus percursos pessoais, afetivos e profissionais. É possível perceber na sua narrativa, uma escrita comprometida com o outro, um querer ser professora artista, que vai além da busca insana por “competências” ou pela figura cristalizada de uma “professora competente” ou até de uma “professora pesquisadora”. A aluna quebra essas imagens pasteurizadas, trazendo na sua escrita as suas incertezas, medos e desejos. Imprimindo na sua narrativa a reflexão na qual as questões relativas à subjetividade, contribuem para o seu processo de formação. Na sua escrita, prevalece a “ideia de que a pessoa que se forma, forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida” (Souza, 2006).

Fragmentos da segunda história: A cebola

Pensar sobre o encontro no ateliê me aproxima do meu processo de cebola, das minhas várias cascas, da acidez dos meus ruídos, da poesia do Neruda onde sou rosa de água com escamas de cristal, da percepção do mundo através do olhar vagabundo de Rubem Alves. Despir das minhas cascas velhas e pensar que o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Onde estou voando? Estou preocupada com as minhas asas. (...)

Em roda, debaixo das árvores, na sombra, conversamos sobre o voo. O diálogo foi surgindo, a troca, a delicadeza do amor, a descoberta de uma folha, a dor das perdas. Fui compartilhando as nossas buscas, os nossos questionamentos, falando do nosso processo, escutando o plano de voo de cada um. (...)

A nós, artistas/estudantes/professoras, caberia descobrir qual a cor da áurea de cada um. (...) Já o João, aluno, trouxe uma pena, construiu um tinteiro e escreveu o seu nome com a sua pena/caneta. Depois, conversando com a professora da turma, soube que ele não escreve e nem lê e fiquei pensando: 'por que ele trouxe a escrita para sua produção artística?' Com um pedaço de mangueira ele criou um bambolê e pediu que eu fizesse um vídeo dele dançando com o objeto. Quando fomos gravar o vídeo, percebi que não havia espaço suficiente dentro do ateliê. Então, sugeri que gravássemos fora do ateliê. Ele olhou para mim e perguntou: mas aqui? Ele estava preocupado com o que os outros fariam. Olhei para ele e levantei os ombros como se quisesse dizer: Então, o que você quer fazer? Em seguida, ele colocou o bambolê na cintura e começou a dançar. (...)

Entre várias camadas a metáfora da cebola conduz a narrativa da aluna/bolsista. Ao mergulhar

nas várias cascas da sua escrita, lembrei-me do escritor alemão Günter Grass com o seu livro autobiográfico, Descascando a Cebola. Ele compara o ato de descascar cebolas com as várias camadas que compõe a sua história de vida. Esta aluna, intuitivamente também faz isto. Preocupada, tenta desfazer-se das suas velhas cascas, desvendadas em seu vôo com os alunos, na sombra das árvores no quintal da escola. A estudante/bolsista compartilha a sua busca, ao ouvir o desejo do aluno João que traz a escrita para a sua produção artística. Mas, foi no movimento do bambolê e a preocupação com as suas asas, que a estudante/bolsista e o aluno da escola se encontraram. Ele queria dançar! Ela queria voar! Juntos? Talvez...

Duas histórias: alguns indícios

Fiquei por alguns dias, completamente envolvida com a narrativa dessas duas estudantes do curso de licenciatura de Educação Artística da Escola Guignard. Li uma vez, duas... Saí de perto das histórias para tentar sentir/entender o que os desenhos e os registros poderiam me dizer e me apontar em relação à formação docente. Para entender, leio em Nóvoa (2007):

o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais(autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

Gosto dessa ideia de que o formador forma-se através das coisas, forma-se a si próprio e na relação com os outros. Observar a atuação dessas duas estudantes no subprojeto Ateliê de arte na escola, na relação que estabelecem com os outros, com a arte, revela-me exatamente esta ideia.

Revela-me, também a ideia de que, incorporar a proposta do registro através caderno de artista, seguindo às vezes pelo caminho da autobiografia, o quão produtivo e significativo pode ser este trabalho dentro do campo de formação de professores. Observei que, no momento em que as estudantes entraram em contato com as experiências escolares e ao refletirem sobre essas experiências, aprenderam com a sua própria história, pois:

O trabalho centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir da sua própria história. (Souza, 2006).

Nos encontros semanais de estudo e planejamento invisto para que os estudantes exercitem tanto o uso da imagem como o da escrita, que criem o hábito do registro, por concordar com Warschauer (1993), na afirmação de que “registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida.” O registro pode e deve ser revelador de processo. Registrando, os alunos podem aprender mais sobre si mesmos, ampliando seu olhar, alargando os sentidos da formação. (Ostetto, 2010).

É o ato de aprender mais sobre si mesmo que me interessa. Interessa-me que os alunos, que abraçam a jornada de formação para tornarem-se professores, pensem sobre as experiências que lhes são significativas, que percebam a necessidade de percorrer e enfrentar situações novas e desconhecidas. Interessa-me que esses alunos consigam, além de aventurar-se pelos planejamentos e pelos conteúdos, aprendam para si e sobre si, o que segundo Ostetto acontece, pois:

ao narrar a experiência vivida, o professor aprende sobre si mesmo e sobre a sua prática,

pois ao organizar o pensamento por escrito, na experiência narrativa, constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores, de forma ampliada e integrada. (Ostetto, 2010).

Ao tentar finalizar este texto cai no meu colo o texto da menina que queria voar. Transcrevo alguns fragmentos abaixo para finalizar estas reflexões.

Fragmentos do texto Para que preciso de pés quando tenho asas para voar?

Inventei uma menina sonhadora para eu ser.

Ela tinha um desejo elevado para voar.

De suas ideias vazava uma nobreza de pássaro.

E ela ficava a imaginar...

e se eu atravessasse um rio de borboletas amarelas?

e se eu fosse uma índia quase no sol?

e se eu subisse numa árvore de passarinhos e pegasse na mão do vento?

e se construísse um helicóptero de libélulas?

A menina ia arquitetando os despropósitos de barro na poesia de ser criança.

Trabalhava sem tréguas nesse desejo de voar, aí ela teve outra visão, a de construir um balão.

E continuou a se perguntar qual seria o tamanho, a cor, a textura, quem iria com ela voar...

Mas não imaginava que esses delírios irracionais da imaginação fizessem mais bela a nossa passagem.

E ela continuou: e se eu construísse um balão gigante como o Polifemo das aventuras de Ulisses onde a inteligência venceu a brutalidade? E se ele tivesse as cores vermelho, amarelo e azul de Miró? Ou se como ele, eu tivesse os pés firmemente plantados no chão para poder lançar-me ao espaço?

Será que o meu balão voaria mais intenso, se possuísse as pinceladas de Van Gogh? Seria

mais leve se experimentasse as coreografias de Pina Bausch?
 Certo dia, ela ouviu que um tal de Ícaro voou, mas que do céu se esborrachou. E ela ficou com muito medo.
 E o medo dela foi tão grande que ela já não queria mais voar. Então ela se escondeu debaixo da cama e começou a chorar.
 Passou a andar de cabeça baixa sem para o céu olhar. E os seus dias se tornaram cinzas, como poderia ela uma menina sem desejo e fé voar?
 Foi quanto umas boas moças lhe mostraram que voar fora das asas era possível e foi assim... Com o amor a gente mora no outro.

É pelo caminho do imaginário que a menina voadora nos conduz. É um convite! Um convite para seguir na docência artista. Um convite para voar no tempo, na espera, na pausa. Voar no diálogo com o outro e consigo mesmo, para a construção de um caminho que nos seja próprio: “para que ter pés se tenho asas para voar?” (Fuentes, 1995).

Notas

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi implementado, em nível nacional, através de edital do Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2007, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. (1995) Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo-SP: Brasiliense,.

FREIRE, M. (1983) A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
 FUENTES, C. (1995) Diário de Frida Kahlo. Rio de Janeiro: José Olympio.
 GRASS, G. (2007) Descascando a Cebola, São Paulo: Editora das Letras.
 MICHALISZYN, P. (1988) Da serra ao pé da serra ou escavando “medicinas”. 1988, 344 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Campinas, Campinas.
 NÓVOA, Antonio. (2007) (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora.
 OSTETTO, L. (2011) (Org.) Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas-SP: Papyrus.
 ----- (2010) (Org.) Arte na Educação: Pesquisas e experiências em diálogo. Campinas- SP: Caderno CEDES.
 KENSKI, V. (2004) Sobre o conceito de memória. In FAZENDA, I. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 5. ed. Campinas-SP: Papyrus.
 KRAMER, S. (2006) Por entre as pedras: armas e sonho na escola. São Paulo: Ática.
 SOUZA, E. (2006) O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB.
 SILVEIRA, P. (2001) A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
 WARSCHAUER, C. (1993) A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

El Arte Fractal como proyecto educativo transversal

Silvia Capelo Álvarez, Universidad de Santiago de Compostela
capelosilvia@gmail.com

TEXTO 30

Resumen

El desarrollo de este proyecto va dirigido a ofrecer la visión y el concepto de organización de las formas naturales en la Realidad aplicadas a la Educación Artística, enfocada en una metodología activa, participativa y colaborativa (pedagogía rizomática) de toda la comunidad educativa de un centro de Enseñanza Secundaria.

Las figuras que constituyen la Naturaleza parten de la simplicidad de lo minúsculo para llegar a un todo complejo, generando el placer estético y plástico del ser humano. A este fenómeno, definido hace muy pocas décadas se le denomina como Arte Fractal, en el cual se componen todas las formas naturales que atraen por su belleza visual.

Actualmente, el mundo de los fractales sigue siendo prácticamente inabarcable en el sistema educativo, del cual podría centrarse una enseñanza alternativa, multidisciplinar, uniendo conceptos artísticos, científicos, matemáticos, biológicos para motivar y responder a una educación relacionada con la vida cotidiana del alumnado y a observar para comprender la unión del Arte con la Ciencia.

Esta propuesta se inclina hacia el concepto de aula ampliada hacia el exterior, como decía Goodman (1976), a través de sus “miniescuelas ambulantes”, el aprendizaje se encuentra en nuestro entorno, en cada uno de los espacios donde la sociedad crea unas tareas específicas para ayudar a la supervivencia del ser humano. La observación exterior es muy importante como enlace hacia los procesos didácticos, el alumnado necesita entender por qué se enseñan conceptos específicos, para qué les sirva en su vida cotidiana y para aplicarlo a lo largo de su vida. Unir educación con vida debe ser nuestro objetivo.

Palabras clave: Arte Fractal, multidisciplinariedad, Naturaleza, ser vivo, vida cotidiana.

Enseñar y aprender a ser fractales

La indagación del ser humano, por descubrir nuevos conocimientos y desarrollar su inteligencia creadora, genera un estilo de supervivencia como ser vivo donde nace su cultura o su manera de pensar a partir de la comprensión y la comparación del mundo construido por el hombre y el mundo natural formado por el resto de especies vegetales y animales. Nuestra vida va acompañada de un ciclo en el cual vamos enraizando a lo largo del tiempo para crecer, aprender y enriquecernos estéticamente a través del contacto visual que nos ofrece el entorno, y así poder engendrar nuestra condición humana:

(...) “Esta capacidad, que se añade a la estabilidad y a la capacidad de evolucionar, es la capacidad de conocer, lo que se consigue por selección cultural. El conocimiento representa la tercera forma de rebelión contra la incertidumbre. Es la estrategia en el sentido genuino de la palabra, es la estrategia dotada de proyectos que mejoren nuestra independencia de los caprichos ambientales. El conocimiento se alimenta a sí mismo para seguir conociendo y es la base de una innovación universal: la creatividad humana” (Wagensberg, 2004, p. 75-76).

Al igual que el ser humano y la naturaleza van cambiando temporalmente, la educación tiene que seguir un ritmo equivalente para que podamos evolucionar como seres inteligentes y engendrar nuevas formas de replantear y solucionar las contrariedades que se nos presentan.

La dimensión de observación de la Realidad abarca un número infinito de realidades que conlleva a la complejidad de la comprensión del mundo. La naturaleza dispone de caminos, intersecciones, bifurcaciones o rutas posibles, es decir, que dependiendo de las características del ser vivo por querer existir en un determinado tiempo, tendrá un poder de selección, donde deberá elegir para permanecer en la Realidad. “Todo lo que existe es el resultado de una selección” (Wagensberg, 2004, p.60).

Llegados a este punto, en el cual, nuestro sistema educativo lleva décadas siguiendo un mismo patrón de enseñanza-aprendizaje, donde nuestros abuelos, nuestros padres y nosotros mismos aprendimos a entender el mundo a partir de un conjunto de conocimientos divididos

por materias, donde no se plantea nunca la pregunta de ¿por qué aprendemos y enseñamos nuestro entorno cotidiano a trozos y no en su conjunto?



Figura 1. Feininger A. Nature and Art.A Photographic Exploration (1983).

Wagensberg explica que la realidad se compone de una constitución, de unas leyes o estructuras las cuales están establecidas en todos los seres vivos. Estas leyes condicionan el crecimiento y la forma de los elementos que viven en ella tratando de perfeccionar, luchar e interactuar con el medio exterior. La estructura de la realidad está impuesta en dos niveles diferentes, el mundo microscópico y el macroscópico, en el que en cada uno de ellos viven dentro de otra realidad, para que se entienda, sólo basta con pensar en el mecanismo de las muñecas rusas, una contiene a las otras. Esto es, la naturaleza se rige por unas leyes que conviven con el resto de leyes pertenecientes a un organismo o individuo.

De igual manera, un fractal se puede definir como un conjunto de formas en las cuales al ser observadas en una pequeña porción mantiene la misma estructura que al ser observadas en su todo más complejo (véase figura 1).

Enseñar y aprender a ser fractales

La indagación del ser humano, por descubrir nuevos conocimientos y desarrollar su inteligencia creadora, genera un estilo de supervivencia como ser vivo donde nace su cultura o su manera de pensar a partir de la comprensión y la comparación del mundo construido por el hombre y el mundo natural formado por el resto de especies vegetales y animales. Nuestra vida va acompañada de un ciclo en el cual vamos enraizando a lo largo del tiempo para crecer, aprender y enriquecernos estéticamente a través del contacto visual que nos ofrece el entorno, y así poder engendrar nuestra condición humana:

(...) “Esta capacidad, que se añade a la estabilidad y a la capacidad de evolucionar, es la capacidad de conocer, lo que se consigue por selección cultural. El conocimiento representa la tercera forma de rebelión contra la incertidumbre. Es la estrategia en el sentido genuino de la palabra, es la estrategia dotada de proyectos que mejoren nuestra independencia de los caprichos ambientales. El conocimiento se alimenta a sí mismo para seguir conociendo y es la base de una innovación universal: la creatividad humana” (Wagensberg, 2004, p. 75-76).

Al igual que el ser humano y la naturaleza van cambiando temporalmente, la educación tiene que seguir un ritmo equivalente para que podamos evolucionar como seres inteligentes y engendrar nuevas formas de replantear y solucionar las contrariedades que se nos presentan.

La dimensión de observación de la Realidad abarca un número infinito de realidades que conlleva a la complejidad de la comprensión del mundo. La naturaleza dispone de caminos, intersecciones, bifurcaciones o rutas posibles, es decir, que dependiendo de las características del ser vivo por querer existir en un determinado tiempo, tendrá un poder de selección, donde deberá elegir para permanecer en la Realidad. “Todo lo que existe es el resultado de una selección” (Wagensberg, 2004, p.60).

Llegados a este punto, en el cual, nuestro sistema educativo lleva décadas siguiendo un mismo patrón de enseñanza-aprendizaje, donde nuestros abuelos, nuestros padres y nosotros mismos aprendimos a entender el mundo a partir de un conjunto de conocimientos divididos por materias, donde no se plantea nunca la pregunta de ¿por qué aprendemos y enseñamos nuestro entorno cotidiano a trozos y no en su conjunto?

Benoît Mandelbrot, uno de los pioneros de la Teoría del Caos y de la geometría fractal revolucionó la década de los 70 del s.XX dentro del mundo científico. Sus teorías demuestran la gran utilidad del fractal como el caos para la descripción y el sentido de multitud de fenómenos de las diversas ramas del conocimiento como son las matemáticas, la biología, la medicina, la economía, la ingeniería, la meteorología, la música, el diseño, el arte, entre otros.

El fractal nos conduce a una justificación de concebir el conocimiento científico como un saber integrado. Muestra modelos que ayudan a percibir el espacio y las propiedades geométricas de objetos y procesos naturales que no pueden entenderse con la geometría euclidiana.

Mandelbrot muestra y explica el Arte Fractal (véase Figura 3) a través de bellas imágenes que abarcan una enorme gama cromática, mientras que reúne una serie de ideas, conceptos, opiniones y esperanzas sobre el tema. El público es atraído por la belleza estética de la unión de la ciencia con el arte.



Figura 2
Art, Flower, Blue, Petals wallpapers (s.f.) (2014).

Desde el punto de vista de las artes, el fractal es una expresión visual o auditiva e incluso espacial de una expresión matemática.

La creación artística con fractales consiste en que el algoritmo de la fórmula nos conduce a una graduación ascendente o descendente de la misma, generando imágenes que se repiten y se desarrollan hacia lo infinitamente grande o hacia lo infinitamente pequeño. La variedad de creaciones de nuevos mundos que generan los fractales (jugar con el caos, la aleatoriedad, la

repetición de formas simples) ayuda a visualizar el concepto del todo, del infinito, de la nada y del Universo (véase Figura 2).

A partir de este concepto, tan simple y a la vez tan complejo, la educación puede valorarse de la misma manera que nuestro propio entorno. Aprender desde lo sencillo para llegar a un todo, se puede desarrollar una forma de conocimiento más razonado, más observable y más enriquecedor a partir de un modelo rizomático, es decir, llevar a cabo una propuesta, a partir de la construcción conjunta, para conectar y enlazar los conocimientos de una misma idea. Podemos comparar este modelo con la forma fractal de un árbol, sus ramas (materias educativas) salen de un núcleo (idea propuesta), pero se van extendiendo a lo largo del espacio creando una copa (comunidad educativa y social).

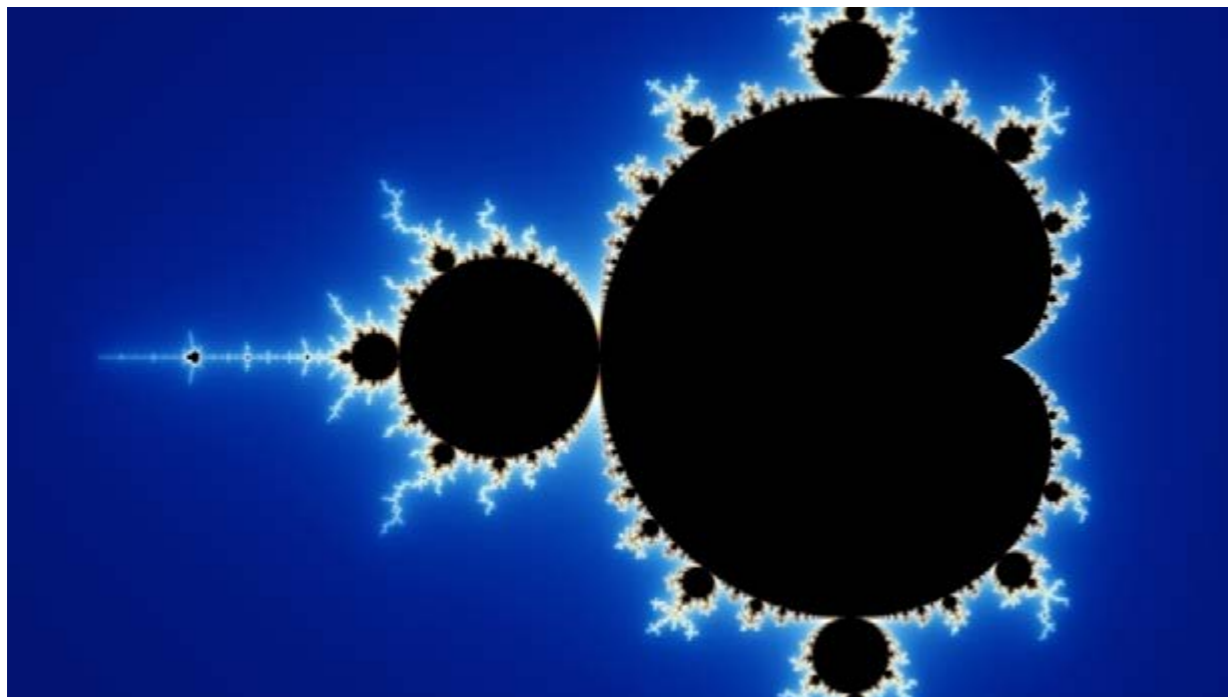


Figura 3. Initial image of a Mandelbrot set zoom sequence with a continuously coloured environment (s.f.) (2014).

Esta iniciativa nace de la observación del entorno, de unos intereses personales y de la carencia de un objeto de estudio que es tan relevante para el conocimiento del mundo en el que vivimos. El Arte Fractal proporciona un proyecto educativo artístico pero a su vez se quiere colaborar con el resto de disciplinas para enriquecer el sistema y conseguir de forma más dinámica y reafirmada las capacidades y el conocimiento de los alumnos en un proyecto integrado.

Es una propuesta para compartir y ofrecer para que se lleve a cabo, donde se formula un proyecto que necesita partir de la transversalidad para desarrollar una actividad enriquecedora, un trabajo en equipo y una implicación de toda la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la transversalidad al mundo exterior

Este proyecto multidisciplinar nace a partir de la indagación sobre las teorías de la desescolarización, reconocidas como utopías o cambios radicales de una reconstrucción social, que proponía Paul Goodman (1976). Este teórico diseña propuestas a partir de la nada, puesto que no llega a ponerlas en práctica, pero ofrece puntos de inicio para enriquecer nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje y valorar las competencias de los alumnos en un entorno diferente y variado para la motivación educativa.

Lo que más destaca de Goodman, son la creación de las “miniescuelas ambulantes” como proceso educativo más flexible y permeable al entorno social de una comunidad educativa. Éste propone destruir el concepto edificio escolar y abrirlo hacia el aprendizaje por medio de la sociedad a la que pertenecemos. No se trata de destruir la escuela sino de abrir sus puertas y de agrietar sus paredes para buscar una educación más liberal y obtener el contacto con el mundo, es decir, se debería de buscar “otro tipo de institución”, “otro tipo de enseñanza” y “otro tipo de ser y estar”. Esto es, buscar la cultura del entorno para lograr nuestra mayor formación a lugares como edificios de fondos públicos como pueden ser los museos, los hospitales, las universidades, los espacios naturales, educar en lugares diversos para lograr una mayor

socialización. El educador destacaría por su diversidad y por su formación específica como lo serían el artista, el galerista, el médico, el investigador, el jardinero, el ganadero, etc. Cualquier persona podría educar la sociedad, desde el médico hasta la ama de casa, el proceso sería mucho más enriquecedor y motivador, en el cual se crea un mayor acercamiento al mundo exterior.

Actualmente, las teorías de Paul Goodman ofrecen múltiples reflexiones sobre quién debe educar a nuestros hijos, cómo afrontar nuevos retos educativos para conseguir motivar al alumno, cómo lograr las competencias que se nos exige para que un niño pueda solucionar sus problemas cuando sea un adulto... una vía positiva puede ser la integración educativa a partir de proyectos para ofrecer una comunicación profesores-alumnos, una mejora de la comprensión del mundo y una motivación en el proceso educativo. Toda la comunidad educativa trabaja en un mismo concepto fusionando las ciencias con las artes aplicando siempre la comprensión visual o estética del entorno.

Marina (2013) puntualiza que la educación se está volviendo redundante, cansada y frágil y que se necesita dar la vuelta a la tortilla para conseguir procesos más dinámicos, experienciales y motivadores para lograr nuevas perspectivas creadoras en el futuro de los niños.

Eisner muestra su opción por una adaptación curricular integrada:

“La integración de las artes con otras materias puede adoptar más de una forma (...). Es posible diluir los programas de arte y engañarse uno mismo pensando que está enseñando arte cuando en realidad se está llevando a cabo una actividad artística muy escasa.

Con esto no quiero decir que los currículos integrados no puedan prestar atención a las características estéticas e imaginativas y, al mismo tiempo, enriquecer la comprensión de la historia u otras materias. Después de todo, la vida es un evento multimedia y los significados que obtenemos de ella no surgen únicamente de los textos; ofrece sus contenidos por medio de una amplia variedad de formas. De ahí que valga la pena considerar el uso de un conjunto rico y abundante de recursos de carácter empírico para comprender cualquier aspecto de la condición humana” (Eisner, 2004, pp. 191-192).

Un conjunto de recursos variados a partir de las diferentes disciplinas educativas de un grupo de profesorado perteneciente a una comunidad educativa, puede lograr que el conocimiento se fusione y se enriquezca partiendo de una misma idea y elaborando las actividades en conjunto para una propuesta más atractiva.

La opción que ofrezco, partiendo de la educación artística, es englobar todas las materias con nuevas perspectivas para enriquecer el desarrollo estético y la observación.

El proyecto debe ser flexible para actuar en la práctica, debe ser considerado como una nueva herramienta didáctica: “algo para usar (y revisar) más que para seguir al pie de la letra” (Eisner, 1987, p.108).

La intención no es delimitar la práctica; al contrario, ofrecer un abanico de posibilidades donde se inicie una reflexión, un conocimiento y una acción. Es una función de formación operativa, proporcionando al alumno esquemas de propuestas de trabajo para realizar y comprobar en las aulas o espacios nuevos: “pequeñas e imperfectas aportaciones que nos ayuden a transformar la práctica” (Gimeno, 1992, p. 241).

Es una iniciativa para una mejora de la socialización entre profesorado y alumnado, para que el alumno entienda de dónde partimos y cómo desligamos los problemas que se nos plantean en la realidad y que comprenda a partir de la multidisciplinariedad cómo funciona, cómo se controla y cómo se maneja de manera perceptual, manual y constructiva nuestro alrededor:

“Pero incluso quienes abogan por este rigor disciplinario reconocen que la mayoría de los currículos escolares están demasiado fragmentados, que sus partes no encajan bien, que los temas tienen una existencia independiente y que los modelos que usamos para diseñar programas están concebidos para producir jóvenes seguidores de las diversas disciplinas, no para ayudar a los alumnos a comprender cómo se integra el conocimiento y cómo se puede usar en el mundo real en el que van a vivir” (Eisner, 2004, pp. 193-194).

Propuesta metodológica: El Arte Fractal como proyecto educativo transversal

Como he descrito en el apartado anterior, he elegido una propuesta de trabajo flexible, variable y modificable a lo largo del proceso, puesto que uno de los principales objetivos debe ser buscar la cualidad y calidad de la experiencia para que el alumno obtenga una mayor comprensión, fusionando todos los elementos característicos del tema a trabajar.

El concepto proyecto abarca algo que está en curso de desarrollo, un plan de realización más que un producto terminado. La idea de proceso debe ir unida al desarrollo artístico para reforzar su relación. El pensar y el hacer se combinan para una creación artística de calidad.

Marina (2013) nos reseña como el proyecto y el problema va unido a la vida del ser humano, como desarrollo de su capacidad competitiva y su poder de actuar ante los acontecimientos que se le presentan: “La inteligencia humana mantiene una doble relación con la realidad: necesita amoldarse a ella para sobrevivir, pero quiere transformarla para vivir mejor. Actuamos para resolver problemas que nos sobrevienen, y también para realizar proyectos que se nos ocurren. Se habrán percatado de lo parecido que hay entre esas dos palabras: “problema” y “proyecto”. Señala que estamos irremediabilmente vertidos al futuro, anticipándolo e intentando diseñarlo. El prefijo “pro” que comparten indica que se refiere a algo que está frente a nosotros. Bloqueándonos el paso en el caso del problema, y seduciéndonos desde lejos en el caso del proyecto. El proyecto fija una meta que queremos alcanzar (...)”.

A partir de la cita de Marina, tomo en consideración que nuestra propia vida es un proyecto de caminos, enlaces, vías, donde obtenemos diversas alternativas para escoger, se nos presentarán ciertos problemas, los cuales solucionaremos a partir de nuestra evolución como ser inteligente y seguiremos escalando hasta conseguir la calidad de vida que estamos buscando. Si comparamos esta metáfora con el proyecto educativo, se observa que las metas son las mismas. Buscamos la mejor experiencia vivida para aprender de ello y seguir evolucionando nuestro conocimiento para conseguir la motivación y la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de una comunidad que comparte un mismo entorno.

Para ello, el profesorado propone o simula contextos de trabajo, mientras que cada alumno pone en juego sus capacidades para encontrar una identificación personal, una opción (productiva, crítica o de reflexión histórica) singular y propia.

En esta perspectiva, el proyecto es una propuesta mediante una hipótesis de trabajo. Su función responde a la de una estrategia de enseñanza sobre la que aprender y enseñar: el conocimiento de las formas y el mundo de los fractales, en este caso.

Nos centraremos en un aprendizaje transversal pero partiendo de la Educación Artística, como base estética para un mayor conocimiento de nuestro entorno cotidiano.

La propuesta de trabajo basada en el proyecto debe englobar cuatro ámbitos para el aprendizaje artístico (Agra Pardiñas, M.J., 1999):

- El ámbito productivo- HACER: se relaciona con las habilidades o destrezas que el alumno desarrolla a partir de la comprensión de su entorno y del proceso de investigación de técnicas y materiales artísticos, para emplear y solucionar de manera estética el problema planteado.
- El ámbito analítico-crítico- OBSERVAR/HABLAR: analiza los valores estéticos de las formas que ofrece la capacidad de ver, de analizar y de reflexionar sobre el entorno.
- Y el ámbito histórico-cultural- CONOCER: desarrolla la capacidad de valorar acontecimientos, construcciones u obras anteriores para que influyan en nuestras propias decisiones a la hora de elaborar un trabajo.

Estos campos de aprendizaje funcionan como guía para la organización del pensamiento. Lo que importa del proyecto es la experiencia, el recorrido de acciones que surgen a partir de una idea principal. El resultado no es importante, en la idea de proyecto interesa los acontecimientos del proceso, los momentos motivadores y enriquecedores de lo que sintieron los participantes en la propuesta de trabajo, tanto profesorado como alumnado.

Una de la problemática a la que nos enfrentamos, hoy en día, es el campo de la teoría educativa del papel determinante de la evaluación, la validez de sus procedimientos, así como su incidencia en los demás elementos que intervienen en la educación: ¿Cómo aprender

a valorar los resultados educativos?, ¿miden las evaluaciones que realizamos, aquello que realmente queremos medir?, ¿qué indicadores resultarán adecuados para la elaboración de tales juicios?, ¿cuáles serán las consecuencias de estas valoraciones? (Eisner, 1972), son algunas de las preguntas que nos haríamos.

En los proyectos nos interesa más lo que ocurre durante el proceso de la propia propuesta que el resultado mismo de unos objetivos previamente planteados. La principal intención de los proyectos es modificar y mejorar la práctica educativa. De ahí, que por coherencia metodológica, la evaluación sea conjunta y colaborativa, realizada tanto por los alumnos (autoevaluación) como por todo el profesorado, protagonistas en el proyecto.

Con relación a este tema, Stenhouse (1987) propone 5 criterios a tener en cuenta: significación, potencial, interés, condicionalidad y elucidación.

El primero, se refiere a la fundamentación del proyecto de acuerdo con un modelo epistemológico. El segundo, se centra en la cuestión: potencial, ¿para qué?; en nuestro caso, cuál es mi potencial para educar artísticamente. El interés se refiere a la importancia de las cuestiones que un currículum plantea en la práctica. La condicionalidad exige que el evaluador ponga en relación potencial e interés con las condiciones contextuales de las escuelas. Y por último, aceptar la elucidación como criterio que plantea la siguiente cuestión: ¿hasta qué punto la respuesta a este currículum o a esta práctica educativa esclarece los problemas planteados por el cambio general? Lo más destacable de esta propuesta de criterios es el papel que se le otorga al evaluador, quien debe contrastar el propio proyecto (las intenciones) con su desarrollo en la práctica (la realidad) y su capacidad para mejorarla. En este sentido hablar de evaluación es sinónimo de investigación de la naturaleza y los problemas de la innovación educativa y del perfeccionamiento de los contextos escolares y la práctica educativa.

La evaluación de este proyecto se llevaría a cabo mediante la colaboración de todos los docentes que impartieron las tareas al grupo, de manera conjunta y analizando lo que se ha aprendido, el nivel de motivación por parte de toda la comunidad educativa, la valoración de las actividades por parte del alumnado y si se ha observado una cierta relación con nuestras

vidas cotidianas.

La evaluación será continua, como recorrido en cada una de las acciones diseñadas incrementando un nuevo conocimiento, con una utilidad en nuestras vivencias y partiendo de criterios de expresión, observación, análisis e implicación mediante los contenidos formativos. También se elaborarán cuestionarios para el alumnado como forma de análisis y de mejora de las acciones en diferentes etapas del transcurso de la propuesta de trabajo.

La observación del grupo de cada docente marcará diferentes puntos de vista que enriquecerán la metodología didáctica y su evaluación ya que encontraremos aspectos de aprendizaje del alumnado localizados en sus propuestas de diseño, en marcar sus gustos estéticos y visuales, y en la defensa de sus obras o trabajos.

Se debe de analizar al alumnado como un pequeño artista que necesita buscar, observar y preguntar por los medios que enriquezcan sus conocimientos y su imaginación, así será como la motivación reúna a toda la comunidad educativa.

Para concluir, esta experiencia, inspirada por el crecimiento de las formas y los fractales, forman parte de mi experiencia artística como ARTISTA/DOCENTE/INVESTIGADORA. Me posiciono en una línea artística donde mi experiencia con el arte no puede ir separada en cómo enseñar el arte, sino que la educación se forma a partir de nuestras vivencias con nuestras especialidades, donde se encuentra nuestra motivación y el placer de hacer lo que deseamos. Imaginar es la tarea que nos corresponde para un buen proyecto de acciones, para mostrar nuestros gustos ante un público que ignora nuestras cualidades y nuestra visión del mundo.

Considero muy importante la valoración de crear proyectos conjuntos, transversales o integrales como proceso de cruce entre las diferentes disciplinas, siempre y cuando se cumplan los objetivos curriculares. No sólo debemos cumplir lo que se exige, sino que podemos ampliar y desarrollar lo expuesto para el mayor enriquecimiento didáctico de nuestros educandos.

BIBLIOGRAFÍA

Agra Pardiñas, M.J. (1999). *Proyectos-Procesos de Aprendizaje Artístico: una alternativa en la Formación del Profesorado*, en *La Calidad de la docencia en la Universidad*. Servicio de publicaciones. Santiago de Compostela.

Agra Pardiñas, M.J. (1994). *Planes de Acción: Una alternativa para la educación Artística*. Servicio de publicaciones. Universidad Complutense. Madrid.

Art, Flower, Blue, Petals. (s.f.) (2014). [en línea]. Dirección URL: <<http://www.listofimages.com/art-flower-blue-petals.html>> [Consulta: 31 Marzo 2014].

Barrallo J. (2005) *Arte Fractal. Las matemáticas más hermosas* [en línea]. *Sigma: revista de matemáticas = matematikaaldizkaria*, Nº26, págs. 99-115. Dirección URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2921363> [Consulta: 12 Marzo 2012].

Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Eisner, E. (1987). *Structure and Magic in Discipline-Based Art Education*. *Journal of Art & Design Education*, 7 (2), p. 185-196.

Eisner, E. (1991). *Desarrollo humano y Educación*. Congreso de Educación y Cultura. Madrid, Universidad Complutense.

Eisner, E.W. (1992). *La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano*. *Revista Española de Pedagogía*, nº191, Enero-Abril. p. 15-34.

Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Feininger A. (1983). *Nature and Art. A Photographic Exploration*. Dover.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Garraud C. (1994). *L'idée de nature dans l'art contemporain*. Flammarion.

Ghyka M. (1983). *Estética de las proporciones en la Naturaleza y en las Artes*. Barcelona: Poseidón.

Jimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.

Goodman P. (1976). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.

Initial image of a Mandelbrot set zoom sequence with a continuously coloured environment (s.f.) (2014) [en línea]. Dirección URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Mandelbrot_set> [Consulta: 1 Abril 2014].

Joyce, D.E. (2006). *Fractals and Mandelbrot Set Explorer*. Departamento de Matemáticas y Ciencias de la Computación de la Universidad de Clark en Worcester [en línea]. Dirección URL: <<http://aleph0.clarku.edu/~djoyce/julia/explorer.html>> [Consulta: 26 Mayo 2012].

Mandelbrot B. (2007). *Fractal Art Contest* [en línea]. Dirección URL: <<http://www.fractalartcontests.com/2007/winners.php>> [Consulta: 15 Mayo 2012].

Mandelbrot, B. (1997). *La geometría fractal de la naturaleza*. Barcelona: Tusquets Editores.

Marina J.A., Marina E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Editorial Ariel.

Pérez Sánchez L., Argote Veja-Murguía J.I. (2006) *Taller de fractales. Una experiencia de enriquecimiento a través del arte fractal*. *Faisca: revista de altas capacidades*, Vol.11 (nº 13), págs.108-119. Dirección URL: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2443988>> [Consulta: 23 Marzo 2012].

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.

Thompson D'Arcy (1980). *Sobre el Crecimiento y la Forma*. Madrid: Edición de JOHN TYLER BONNER.

Vila C. (2010). *Naturaleza Fractal. Geometría Sagrada y Números* [en línea]. Dirección URL: <<http://www.youtube.com/watch?v=ME-bLr7mGL4>> [Consulta: 22 Mayo 2012].

Wagensberg J. (2004). *La rebelión de las formas. O cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta*. Barcelona: METATEMAS.

PICTÓGRAFOS - Apresentação do projeto

Susana Marques
smm.susanamarques@gmail.com

TEXTO
31

RESUMO

PICTÓGRAFOS - APRESENTAÇÃO DO PROJETO

1- PICTÓGRAFOS : Uma metodologia de investigação artística em desenvolvimento.

A proposta central deste projeto é a criação, em conjunto com grupos de crianças, de um sistema de imagens iconográficas que comuniquem sobre formas de pensar, e de sentir, a individualidade e a relação com o outro.

O processo criativo que está na base desta metodologia em desenvolvimento deriva da minha experiência como criadora de imagens, uma prática artística que se tem centrado, ao longo dos últimos dez anos, na procura das grafias mais simples e exatas para determinadas imagens-ideias ou micro-narrativas que são sínteses de uma forma figurativa de pensar e projetar emoções e auto-conceitos que não poderiam ser comunicados de nenhuma outra forma. Um exercício em que o corpo é o referente elementar que se transfigura, pela essencialização gráfica, redução cromática e simplificação formal, no sentido de criar figuras ideográficas que estabelecem elos de significado originais.

O objetivo final deste projeto é a criação coletiva de um sistema de ícones que, baseados nos ideogramas criados e otimizados para utilização digital, poderão ser utilizados como artefactos linguísticos articulados no contexto da comunicação on-line, construindo verdadeiras “versões-de-mundo” (Goodman, 1978) e como tal, nesse ato criativo, propõe realmente gerar conhecimento através da prática artística.

O projeto tem vindo a ser desenvolvido com crianças de 5-6 anos porque, fazendo uso espontâneo da representação simbólica nos seus desenhos, revelam uma capacidade excepcional para trabalhar imagem e conteúdos ao nível da essencialização.

O duplo desafio deste projeto: por um lado levar a cabo uma investigação artística efectiva, trabalhando fora dos limites normativos da produção artística, por outro lado trabalhar com crianças desta idade como pares, numa perspectiva não tutorial.

Esta investigação formula ainda a hipótese de que este processo pode produzir elementos

de cultura visual válidos enquanto tal, passíveis de uma integração efetiva no fluxo códigos visuais em que nos encontramos envolvidos, rompendo os limites da “bolha educativa”.

Esta metodologia tem vindo a ser desenvolvida na Escola da Malagueira, em Évora, com colaboração da Educadora Isabel Melo e uma equipa de 12 crianças (em cada ano), em sessões semanais.

Durante as sessões a minha intervenção passa por ajudar cada elemento do grupo a encontrar o seu próprio caminho, o que em alguns casos significa pedir-lhe que “persiga” alguns dos desenhos descobertos, noutros que explore mais neste ou naquele nicho temático aberto, noutros ainda que continue simplesmente a dar largas à sua capacidade expressiva.

Ao fim de algumas sessões é possível criar “portfolio de ideogramas”, um conjunto de imagens seleccionadas que são digitalizadas e ligeiramente simplificadas e uniformizadas em termos cromáticos.

A partir desse portfolio, que tem também por função preservar os limites da autoria criativa individual, inicia-se o processo de criação da família de ícones.

O desenvolvimento digital do projeto implica uma maior divisão prática do trabalho na qual a concretização gráfica conta com a colaboração com um designer gráfico e cuja gestão criativa é partilhada por toda a equipa.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

- O processo produziu imagens que comunicam sobre a realidade interior dos participantes que poderão vir a transformar-se em artefactos de comunicação eficientes num contexto real.
- A proposta criativa é muito produtiva no contexto em que foi aplicada. Ficou demonstrada uma adequação entre objectivos, contexto e processo.
- A seu tempo, respeitando como não podia deixar de ser o ritmo de cada elemento, todo o grupo se envolveu num processo de trabalho próprio da criação artística.
- As crianças receberam com naturalidade a proposta criativa.
- A essencialização cromática e simplificação gráfica instalou-se facilmente como

método continuado de trabalho e a sua permanência foi produtiva.

- As crianças sentiram-se realizadas nos resultados alcançados e assumiram com muito interesse o papel de produtor auto-consciente de imagens.

PICTÓGRAFOS - Apresentação do projeto

1- PICTÓGRAFOS : O projeto de investigação artística em desenvolvimento.

1.1. Fundamentos e objectivos

A proposta central deste projeto é a criação, em conjunto com grupos de crianças, de um sistema de imagens iconográficas que comuniquem sobre formas de pensar, e de sentir, a individualidade e a relação com o outro.

O processo criativo que está na base desta metodologia deriva da minha experiência como criadora de imagens, uma prática artística que se tem centrado, ao longo dos últimos dez anos, na procura das grafias mais simples e exatas para determinadas imagens-ideias ou micro-narrativas que são sínteses de uma forma figurativa de pensar e projetar emoções e auto-conceitos que não poderiam ser comunicados de nenhuma outra forma.



Fig. 1, Susana Marques, 8/ maio, 2003



Fig.2, Susana Marques, "Mesa", 2008

Um exercício em que o corpo é o referente elementar que se transfigura, pela essencialização gráfica, redução cromática e simplificação formal, no sentido de criar figuras ideográficas que estabelecem elos de significado originais.



Fig.2, Susana Marques, "Ninha", 2008

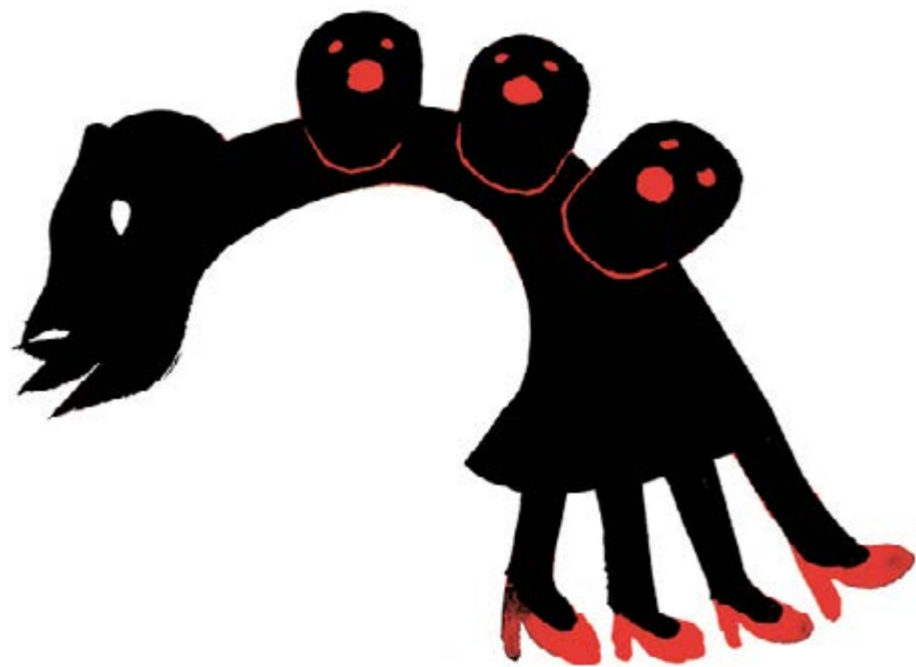


Fig.4, Susana Marques, "Matrezita", 2008

Iconografar ao limite a imagem do corpo, por excelência aquela com a qual todos somos capazes de nos relacionar por comparação ou reflexão, para comunicar sobre fixações de um universo interior é desafiar essa mesma capacidade empática e provocar naturalmente a interpretação criativa, o que se pode transformar num ato de linguagem que ultrapasse o âmbito do ato artístico individual.



Fig.5, Susana Marques, "s/título", 2012

O objetivo final deste projeto é transportar este processo para uma metodologia de criação coletiva que possa gerar de um sistema mais abrangente de ícones que, otimizados para utilização digital, poderão ser utilizados como artefactos linguísticos articulados no contexto da comunicação on-line, construindo verdadeiras "versões-de-mundo" (Goodman, 1978) e como tal, nesse ato criativo, propõe realmente gerar conhecimento através da prática artística.

1.2. Desenvolver trabalho criativo com uma equipa de crianças

Em termos operacionais esta investigação tem a especificidade de trabalhar com uma equipa criativa formada maioritariamente por crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade.

A razão desta opção está nas qualidades expressivas particulares deste grupo etário - as crianças desta idade fazem uso da representação simbólica de uma forma espontânea nos seus desenhos, revelando uma capacidade natural, excepcional, para trabalhar imagem e conteúdos ao nível da essencialização. Nessa medida são indivíduos naturalmente competentes neste campo de investigação formal.

É a especificidade da proposta criativa que permite empreender esta investigação com este grupo particular de “não artistas” e nesse ponto se fundamenta um duplo desafio processual envolvido: por um lado levar a cabo uma investigação artística real, efetiva, trabalhando fora dos limites normativos desse campo de conhecimento, por outro lado trabalhar com crianças desta idade como pares, numa perspectiva não tutorial.

O uso produtivo, artístico, da criatividade já não é hoje considerado um exclusivo dos agentes normativamente credenciados para tal, essa é uma ruptura dos canones artísticos com mais de 30 anos (Beuys, 1972), por outro lado, correntes atuais da pedagogia (Bruner, 1996; Nóvoa et. al. 2012) defendem hoje que a integração de metodologias produtivas e epistemológicas do “mundo real” são uma mais valia nos processos de aprendizagem nas crianças. Este projeto está estruturado segundo estas duas premissas e propõe-se levá-las à prática, de uma forma efetiva.

O processo criativo em causa implica primeiro que tudo abrir um espaço para a construção de uma identidade gráfica para cada criança, propondo-lhe que encontre o seu próprio mapa visual interior, dando-lhe a posição do autor auto-consciente de imagem e garantindo a assessoria criativa e técnica necessária.

O desenvolvimento digital do projeto implica uma maior divisão prática do trabalho na qual a

concretização gráfica é levada a cabo por mim em colaboração com um designer gráfico mas a gestão criativa é partilhada por toda a equipa.

1.3 . Enquadramento pedagógico

As sessões de trabalho são integradas na vivência normal da sala e a orientação da equipa é feita em colaboração com a Educadora. A orientação conjunta das sessões e a definição de áreas de ação bem delimitadas permite que a minha interação com as crianças se dedique exclusivamente à exploração criativa conjunta, livre das condicionantes práticas do contexto educativo.

O desenvolvimento do projeto é acompanhado e avaliado em termos científico/pedagógicos pela Profa. Doutora Maria Assunção Folque, investigadora integrada no CIEP-UE, e a Profa. Doutora Isabel Bezelga, investigadora colaboradora no CIEP-UE. Este acompanhamento permite discutir estratégias, dificuldades e objetivos ao longo de um processo que, sendo experimental e envolvendo crianças, é sempre exigente em termos profissionais e humanos. A colaboração com as Profas. Assunção Folque e Isabel Bezelga passa também pela recolha dos testemunhos dos vários membros da equipa, crianças, educadora e artista. Este levantamento é particularmente relevante para apurar como os diversos atores desta investigação se revêm nos seus processos e resultados.

1.4. A formulação de uma hipótese

Neste momento esta investigação pode ainda apenas formular a hipótese de que este processo pode produzir elementos de cultura visual válidos enquanto tal, passíveis de uma integração efectiva no corropio de códigos visuais em que nos encontramos envolvidos, rompendo os limites da “bolha educativa”.

A formulação desta possibilidade é particularmente relevante num contexto em que vivemos

envolvidos numa cultura visual extremamente prolixa e em fluxo constante que nos chama fundamentalmente como leitores, mais ou menos conscientes. Desenvolver com um grupo desta faixa etária um projeto de expressão por imagens para utilização online que abre, neste meio, uma via de comunicação expressiva no sentido criativo e produtivo, poderá ser também criar bases para uma compreensão crítica da cultura visual (Sardelich, 2006) em que se encontram envolvidos.

2. PICTÓGRAFOS : A metodologia em construção .

2.1. Quando, onde e quem?

A metodologia tem vindo a ser desenvolvida desde Abril de 2013, na Escola da Malagueira, em Évora. Em cada ano formou-se uma equipa de 12 crianças (correspondente ao grupo de crianças que transita no ano seguinte para o 1º ciclo). As sessões são semanais e integradas na rotina da sala, são planeadas e orientadas por mim e levadas à prática em colaboração com a Educadora e a Estagiária

2.2. Como?

As sessões de trabalho começaram por ser estruturadas a partir da minha própria metodologia de trabalho e vão depois integrando os novos inputs processuais decorrentes do desenvolvimento prático das sessões. Este funcionamento orgânico permite integrar diretamente no processo as aprendizagens alcançadas.

Tornou-se rapidamente evidente que, trabalhando no campo da exploração criativa do universo interior, não podemos falar das necessidades e interesses do grupo como um todo uniforme mas sim de um conjunto de personalidades. Por isso a minha intervenção tem vindo a focar-se em tentar ajudar cada elemento do grupo a encontrar o seu próprio caminho o que em

alguns casos significa pedir-lhe que “persiga” alguns dos desenhos descobertos e por vezes recorrentes, noutros que explore mais neste ou naquele nicho temático aberto, noutros ainda que continue simplesmente a dar largas à sua capacidade expressiva.



Carolina

João Pedro

Fig.6, Carolina e João Pedro, Alguns dos desenhos produzidos ao longo do ano, 2014

Todas as sessões integram um tempo de exploração gráfica livre feita predominantemente com tintas vermelha e preta, a pincel, sobre papel.



Fig.7, Criação coletiva, “s/ título”, 2013/14

Os resultados de cada sessão são sempre fotografados e organizados de forma a ter um portfólio coletivo sempre atualizado. Sempre que se mostra produtivo são feitos pontos da situação em que os resultados parciais alcançados são organizados em apresentações de conjunto e visualizadas e discutidas pelo grupo.

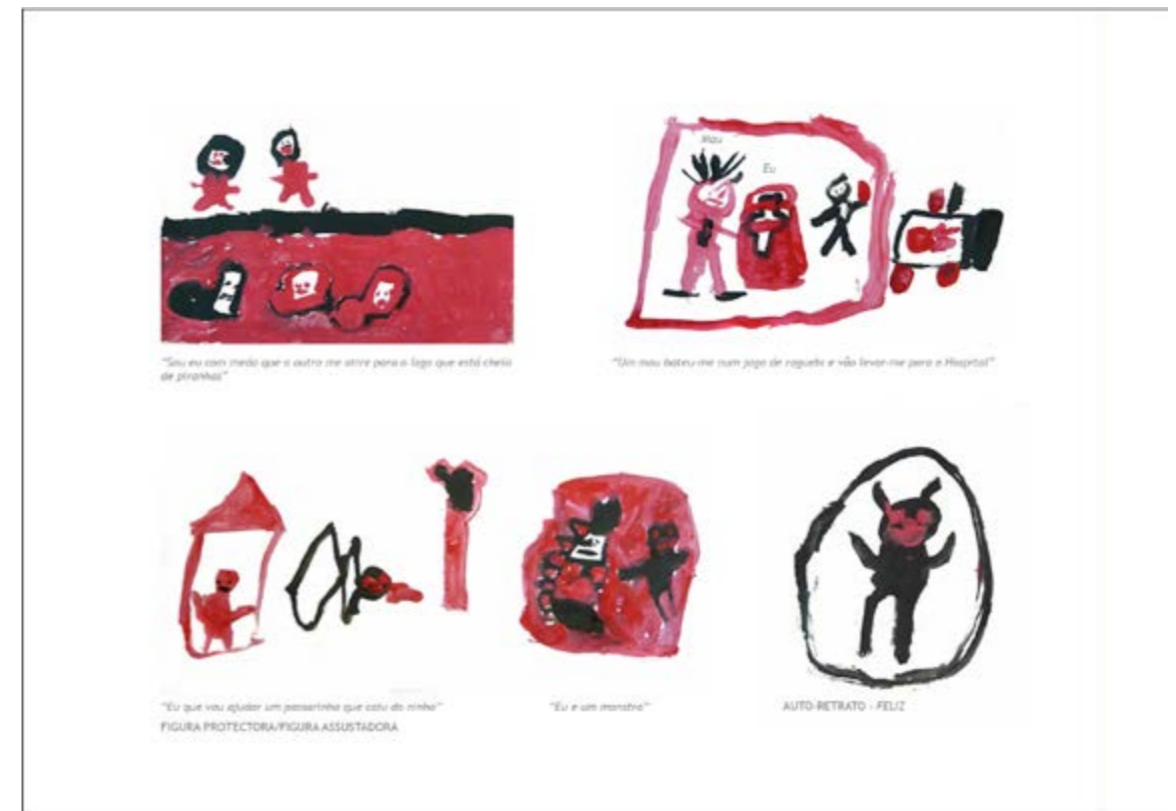


Fig.8, Tiago, Exemplo de apresentação individual, 2013/14



Fig.9, Criação coletiva, Exemplo de apresentação temática, 2013/14

Quando o conjunto tem consistência e cada elemento da equipa já definiu a sua personalidade temática e/ou gráfica, organizamos um/vários portfolio/s. Em 2013 ao fim de 9 sessões escolhi cristalizar num “portfolio de ideogramas”



Fig.10, Criação coletiva, Portfolio de Ideogramas, 2013, um conjunto de imagens seleccionadas que foram digitalizadas e ligeiramente simplificadas e uniformizadas em termos cromáticos, para favorecer a percepção das possibilidades do conjunto enquanto tal. Em 2014 e face à personalidade desta segunda equipa (naturalmente diferente da primeira) demonstrou-se mais pertinente criar uma série de mini-folios individuais que favorecessem a auto-consciência de cada elemento face à sua própria produção.



Fig.11, Criação coletiva, Mini-folios, 2014

Em ambos os anos, a partir destes portfolios, que têm também por função preservar os limites da autoria criativa individual, partimos para o processo de criação/ampliação da família de ícones digitais. A sistematização e simplificação das imagens bem como a sua integração numa linguagem gráfica comum e elementar permite operar a passagem do individual e íntimo para o coletivo e partilhado, absorvendo em alguma medida o impacto da exposição presente ato artístico e fazendo a transferência de contexto do ambiente familiar da sala

para a esfera pública, mas também otimizar a leitura das imagens enquanto elementos de um sistema, e assim também a leitura de um mapa coletivo, favorecendo a extrapolação de relações e a criação de novos elementos.



Fig.12, Criação coletiva, PICTICONS, 2013/14

Nesta fase do projeto torna-se fundamental a integração do designer gráfico no processo de trabalho para que se possa manter a adequação das competências profissionais aos objetivos artísticos, assegurando a qualidade e funcionalidade dos resultados finais. O processo de simplificação e sistematização é feito de forma progressiva e os seus resultados vão sendo

sempre visualizados discutidos pelo grupo, que continua a desenvolver a sua exploração gráfica, muitas vezes interagindo, respondendo e contrapondo as soluções gráficas apresentadas.

3. Conclusões provisórias

No que diz respeito aos objetivos artísticos:

- O processo produziu imagens que comunicam sobre a realidade interior dos participantes que poderão vir a transformar-se em artefactos de comunicação eficientes num contexto real.
- A proposta criativa explorada é muito produtiva no contexto em que foi aplicada. Ficou demonstrada uma adequação entre objetivos, contexto e processo, que indica que o desenvolvimento deste projecto nestes moldes deverá ser muito produtivo.

No que diz respeito à especificidade de desenvolver este projeto com crianças:

- A seu tempo, respeitando como não podia deixar de ser o ritmo de cada elemento, todo o grupo se envolveu num processo de trabalho próprio da criação artística.
- As crianças entenderam com facilidade e naturalidade a proposta criativa envolvida.
- A essencialização cromática e simplificação gráfica instalou-se facilmente como método continuado de trabalho e a sua permanência foi produtiva.
- As crianças gostaram do método de trabalho, sentiram-se realizadas nos resultados alcançados e assumiram com muito interesse o papel de produtor auto-consciente de imagens.

Bibliografia

- Beuys, J., (1972) .“Cada homem um artista”, Lisboa: 7 nós.
 Bruner, J. (1996). Cultura da Educação. Lisboa: edições 70
 Goodman, N., (1978) Modos de fazer mundos, Porto: Edições ASA
 Nóvoa, A., Marcelino, F., e Ramos-do-Ó (2012) Sérgio Niza, Escritos sobre Educação. Lisboa:

Tinta da China.

Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cadernos de Pesquisa vol. 36 no. 128, São Paulo.

O autorretrato ampliado

Terezinha Pacheco dos Santos Lima, terezalima62@hotmail.com

Helga Loos, helgaloos@yahoo.com.br, UFPR

TEXTO 32

RESUMO

As manifestações artísticas acompanham o desenvolvimento humano, desde que se têm os primeiros registros da ação humana no mundo. Esse aspecto relacional, entre o sujeito e a arte, se mostra como algo intrínseco, além de que, por meio dessa relação o sujeito se autopercebe na sua humanidade. Entretanto, outros aspectos desse mesmo movimento se desenham de forma específica para cada sujeito, acolhendo o que ele tem de mais singular. O presente estudo considera que a identidade do sujeito passa por relações que implicam o si mesmo, o outro e o meio vivencial. Com a prática do autorretrato, na concepção ampliada, busca-se identificar a qualidade dessas interações nas identificações desse sujeito, bem como, as relações que permeiam a sua autopercepção e definem sua autoimagem. Ao ir além do autorretrato convencional, no desdobramento de um autorretrato ampliado, o sujeito engendra um instante imagético, sublinhado pela imagem corporal, colocada a serviço da expressão, concentrando-se contudo na expressão da sua subjetividade em relação ao outro. Destaca-se a importância do aspecto relacional nos processos de constituição desses sujeitos, de modo que, a qualidade das interações contribua para um desenvolvimento integral dos mesmos.

Palavras-chave: autorretrato; autopercepção; imagem; identidade; alteridade.

ABSTRACT

Artistic manifestations accompany human development, since it is have the earliest records of human action in the world. This relational aspect between the subject and the art, shown as intrinsic, and that through this relationship the subject perceiving self in his humanity. However, other aspects of this same movement are drawn specifically for each subject, welcoming what he is most singular. This study considers that the subject's identity undergoes relations involving the self, the other and experiential environment. With the practice of self-portrait of

enlarged conception, we seek to identify the quality of these interactions in the identification of this subject, as well as the relations that permeate their self-perception and define their self-image . By going beyond the conventional self-portrait, in the unfolding of an expanded self-portrait, the subject engenders instant imagery, highlighted by body image , placed in the service of expression, however focusing on the expression of subjectivity in relation to each other . Highlights the importance of the relational aspect in the process of setting up these subjects, so that the quality of interactions contribute to the integral development of the same .

Keywords : self-portrait ; self-perception ; image ; identity; alterity

Introdução

Segundo Arnheim (apud Aumont, 2009), as funções da imagem são as mesmas que no curso da história, também foram as de todas as produções propriamente humanas, que se propunham estabelecer uma relação com o mundo. Portanto, considerar as condições do olhar de um sujeito diante de uma imagem, é muito mais que considerar o que ele experimenta através de seu aparelho ótico, mas entender uma tessitura de relações que não se define com simplicidade. Tal afetação por uma imagem é de uma ordem que transcende e até onde se sabe, muito além das suas relações com a estética, à imagem mobiliza a capacidade perceptiva, emocional, a memória, afetos e o conhecimento. Desse modo, a produção de imagens se desenvolve concomitante a história humana, orientada para utilizações específicas, individuais ou coletivas (Aumont, 2009, p. 55), correspondendo a uma concepção relacional da ficção vislumbrando a verdade.

Portanto, ao esboçar a relação com a visualidade do mundo, a imagem mostra-se como elemento essencial à atividade intelectual, pois capta e cristaliza vestígios dessa relação. Assim sendo, tal visualidade foi amplamente desenvolvida e difundida através da arte, não somente desde o começo da era moderna, como também desde que o sujeito humano entendeu que, através de suas inscrições nas cavernas primitivas, alguma coisa se “movia” nele e no outro. Considerando a concepção de Gombrich (2008, p. 17) a respeito de tais inscrições no Paleolítico, desde esse período já havia um entendimento gráfico e estético que se apresentava para o sujeito, relacionado à suas inquietações existenciais.

Desse modo, a imagem atua em seu modo de funcionamento com a visualidade do mundo, tanto na esfera do imaginário quanto do simbólico. Todavia, para Gombrich (1995) a percepção visual, como um processo quase experimental, implica em um sistema no qual se emitem hipóteses, que são em seguida confirmadas ou desmentidas. Desse modo, a expressão do espectador designa atos perceptivos e psíquicos pelos quais faz existir a imagem. Tais expectativas são configuradas pelo conhecimento prévio que o sujeito tem do mundo e das

imagens.

Para o referido autor, o olhar inocente é um mito e acredita que ao fazer intervir o seu saber prévio, o espectador da imagem supre o não representado e as lacunas da representação, demonstrando o princípio base de que uma imagem nunca pode representar tudo, mesmo inscrevendo significações.

Entretanto, como resposta a tais relações intrínsecas do sujeito em relação à imagem, busca-se refletir: por que se olha uma imagem?

A Imagem, Uma Arqueologia de Sentidos

Diante de tal questionamento, Didi-Huberman (2005, p. 17) apresenta a imagem como “repleta de dobras”, onde se revela como uma organização sutil e sofisticada, de uma troca de reciprocidades entre presença e ausência. Assim sendo, configura-se como um verdadeiro corpo atravessado de potencialidades expressivas e patológicas. Partindo dessa concepção, acontecem dois investimentos psíquicos na imagem: o reconhecimento e a rememoração. Desse modo, entendendo a imagem como uma relação entre um investimento que se apresenta na função representativa, como memória, voltada apenas para o inteligível, e concomitantemente, para uma função simbólica como apreensão do visível voltado para as funções sensoriais. Contudo, interpretá-las deixando de lado o aspecto dicotômico, buscando-se uma concepção relacional ou dialética, concede ao sujeito a condição de parceiro ativo da imagem, emocional e cognitivamente, e também, passa a ser reconhecido como um organismo psíquico sobre o qual, por sua vez, a imagem atua.

Dentro dessa concepção, entender alguma coisa em uma imagem é muito mais que identificar algo que se vê ou se pode ver na realidade, com o que se “vê” ou se “escuta” através dessa imagem. Tais relações funcionam de forma processual, como uma espécie de trabalho ou manejo entre as propriedades do sistema visual e a realidade psíquica do sujeito. Desse modo, a imagem sugere que o reconhecimento envolve mais do que elementos formais do sistema

visual ou sua codificação, ultrapassando as semelhanças e se instalando nas invariantes do sujeito.

Contudo, muitos traços da visualidade do mundo se encontram nas imagens, e de certa forma, é possível ver nelas uma similitude da realidade. Essa identificação com as coisas e os objetos, mesmo com a alteração pela própria reprodução, mostra-se presente no retrato, seja ele uma pintura ou uma fotografia. Portanto, a arte representativa também compreende a satisfação psicológica, implicada no fato de “reencontrar” uma experiência visual em uma imagem, ou seja, uma experiência de memória afetiva. Para Freud (apud Aumont, 2009, p. 59), a forma, ao mesmo tempo repetitiva e condensada de “reencontrar o conhecido”, é uma importante expressão de satisfação humana.

O reconhecimento, portanto, não é um processo de sentido único, e através dele se engendram índices entre o sujeito e a imagem, que, ao serem desdobrados ou recriados, levam à rememoração. Nesse sentido, a imagem integra relacionalmente duas funções psicológicas: reconhecimento e rememoração.

Na concepção filosófica sobre a imagem, sugerida por Didi-Huberman (2005, p. 95), para além do que vemos na visualidade das coisas e das imagens, está também o que nos olha. E isso se manifesta no sentido não de uma mediação, mas de uma concepção relacional entre a imagem e o sujeito.

Desse modo, a mais simples imagem, nunca é simples nem “ingênua”; no entanto, ela não se dá a perceber algo que se oculta no que é visto, e mesmo no que “diz” o que é visto. Com isso, na rememoração a imagem, além de sua relação mimética com o real, veicula de forma sensorial e codificada saberes sobre o sujeito.

A história da arte tende a fazer de suas imagens parte de uma configuração diacrônica, cultural e cognitiva, não deixando escapar nada a um discurso cultural e simbólico das obras. Porém, Didi-Huberman (2005, p. 16) aponta um novo caminho que é oposto a essa captura da imagem e da grafia pelo logos. Com um conceito que integra a latência da imagem, a aura engendra um espaçamento inerente ao encontro entre o “olhante” e o olhado (Didi-

Huberman, 2005, p. 160).

Desse modo, buscando entender essa relação com a imagem no humano, Lacan aponta, principalmente nos primeiros anos de vida, inúmeras relações imagéticas presentes ao longo da constituição do sujeito. Em sua teoria dos complexos familiares, englobando os complexos de desmame, de intrusão (pela concepção de família) e do Édipo, considera uma representação (imagem) inconsciente designada pelo nome de imago, como causa de efeitos psíquicos oriundos das funções orgânicas, das emoções e das relações com o objeto (Lacan, 2002, p. 21).

Segundo o autor, até mesmo o nascimento, entendido como trauma do nascimento, deixa vestígios imagéticos, ora relacionados ao habitat intrauterino, ora ao limiar anatômico da vida extrauterina. Tais vestígios imagéticos se apresentam desenhados sob as fantasias do sonho, bem como sob as obsessões da vigília, como índices bastante convincentes, passando a ser considerados como fundamento último da imago materno (Lacan, 2002, p. 26).

Já no complexo nomeado de “desmame”, surge como uma forma primordial da imago materna, ou seja, a constituição de uma imagem originária pelo sujeito, que se instala pelo próprio nascimento. Tal imagem materna, inconsciente e primordial, é entendida como a base dos sentimentos que unem o sujeito aos demais. Sendo assim constituída a imago do seio materno, ela domina toda a vida do sujeito (Lacan, 2002, p. 27).

Também a partir da concepção lacaniana “estádio de espelho”, entendido como o período em que o sujeito, através do reconhecimento de sua imagem no espelho, percebe-a como um momento genético no qual se revela a matriz simbólica, quando o eu se precipita antes de qualquer identificação, bem como da sua constituição pela entrada na linguagem. Essa questão imagética que se inicia e que produz uma transformação no sujeito estrutura-se por sobre a realidade, atribuindo-lhe seu valor afetivo e ilusório (Lacan, 2002, p. 36).

Portanto, o estágio em questão se constitui pelo fenômeno da percepção de uma incoordenação motora que constitui, afetiva e mentalmente, a imagem de um corpo despedaçado. Diante dessa imagem, da qual a tendência de sua restauração toma o lugar no centro da consciência,

revela uma estrutura que é determinada pela predominância das funções visuais. Todavia, o eu nesse estágio ainda não está constituído, bem como ainda não há imagem do eu; no entanto, a imagem presente na constituição do sujeito, se mostra no precoce interesse manifestado pela criança diante do rosto humano, antes mesmo do domínio da coordenação motora dos olhos (Lacan, 2002, p. 25). Esse evento se mostra intimamente ligado ao progresso pelo qual a face humana assumirá todo o seu valor de expressão psíquica. Tal caráter originário do rosto pode ser conferido quando reaparece como imagem da máscara humana nos conteúdos mentais da psicose, confirmando esse evento. Assim como na concepção de Lacan (1998, p. 96), a relação especular aparece na arte através de inúmeras pinturas que apresentam o espelho como recurso ilustrativo revelando a relação especular com o sujeito. Portanto, o reconhecimento pelo sujeito de sua imagem no espelho é um fenômeno duplamente significativo, ou seja, em um primeiro momento a imagem o afeta ilusoriamente, e, em um segundo momento, ela o estrutura configurando a sua forma humana (Lacan, 2002, p. 36). Desse modo, a tendência pela qual o sujeito restaura a unidade perdida de si mesmo toma lugar, desde a origem, no centro da consciência. Se a procura de sua unidade afetiva promove no sujeito as formas em que ele representa sua identidade, a forma mais intuitiva é dada, nessa fase, pela imagem especular. Diante dessa relação imagética entre o sujeito e seu existir, na abordagem do autorretrato ampliado também relações se circunscrevem pela imagem (recurso imagético). Dentro dessa concepção, as relações imagéticas fundamentais são relacionadas ao corpo do outro e ao próprio corpo, partindo da concepção de que o corpo do outro, que é uma imagem para a criança, antecede o corpo (Miller, 2008, p. 17). No estádio do espelho, Lacan considera a imagem do próprio corpo como uma forma visual e também como a matriz da constituição do eu. Esse registro do imaginário se funde em duas relações: uma identificatória e outra afetiva. Na prática desenvolvida no Centro de Atenção Psicossocial a imagem permeia desde o Encontro, que antecede o processo terapêutico, até o Ato, no desdobramento de novas imagens, como

também o Jogo Lúdico, que desloca as imagens cristalizadas. Nessa mobilidade da imagem, a psique pode ampliar seus recursos recriando e renovando tanto as referências identitárias, que sustentam sua dimensão configurativa, como as crenças de autorreferência conforme a abordagem do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (Sant’Ana-Loos; Loos-Sant’Ana, 2013). Portanto, a prática desenvolvida com os esboços corporais, ou seja, objetos que através de seus contornos delineiam fragmentos do corpo, oferecem e remetem aos participantes vestígios imagéticos. Tratando a imagem como algo que se assemelha a outra coisa, Joly (2007), ao categorizar a imagem como indício, relaciona a signos que mantém uma configuração relacional de contiguidade com aquilo que representam como vestígios mnemônicos de imagens, que se assemelham aos traços deixados pelos esboços. Essa concepção se aproxima também da teoria de Freud sobre os relatos de lembranças de infância chamada por ele de “encobridoras”. Tais lembranças, que possuem configuração de imagens, têm por base o esquecimento de outras impressões mais importantes (lembranças que inconscientemente desejam ser esquecidas). Tais lembranças permanecem em nível consciente até mesmo como uma boa lembrança na representação de uma imagem esteticamente atraente, mas que, a ser trabalhada, mostra sua verdadeira configuração, sua imagem originária. Esse aspecto relacional revela que essa eventual falha aponta um propósito que favorece uma lembrança, a encobridora, enquanto se empenha em trabalhar contra outra, a que deseja ser esquecida. Tais imagens-memória juntamente com a prática com os esboços corporais engendram uma imagem autorreferente, oferecendo conteúdos a serem trabalhados na ressignificação da identidade do sujeito. Desse modo, a investigação sobre as representações e noções sobre si mesmo e o outro oferece a possibilidade de que se ocupe o lugar de sujeito, de quem pode se dizer algo sobre si mesmo e sobre seus processos. Esses índices de imagens que se referem a uma imagética do sujeito, ao serem trabalhados concomitantemente aos relatos de vida desses participantes juntamente com os desenhos

produzem uma oscilação entre a verdade dita e a verdade imagética. Tal repetição imagética pode ajudar a resgatar o lugar do sujeito, visto que o ato que se repete continuamente pode trazer a dimensão da diferença, produzindo deslocamentos na posição da subjetividade. (Amarante, 2012, p. 76).

Sendo assim, neste estudo, a concepção de imagem circunscreve também as relações com o outro na perspectiva da alteridade, conforme a concepção do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (Sant’Ana-Loos; Loos-Sant’Ana, 2013b). Tal perspectiva permite, assim, uma mudança na lógica da utilização da imagem na arte, abandonando a concepção de apenas entretenimento, ao ocupar o lugar de criação estética na configuração de uma nova identidade (Amarante, 2012, p. 36).

O Encontro, Um Atravessar de Afetamentos

Ao ir além do autorretrato convencional, no desdobramento de um autorretrato ampliado, o sujeito engendra um “instante imagético”, revelado por relações objetivas e subjetivas. Esse instante imagético é sublinhado pela imagem corporal, colocada a serviço da expressão tanto da face como de qualquer outra parte do corpo físico e/ou psíquico, concentrando-se, contudo, na expressão da sua subjetividade em relação ao outro.

Diante disso, as modalidades de representação do sujeito estabelecidas pelo século XIX que permeavam a concepção de retrato, permitiam com isso estabelecer um continuum entre as diferentes estratégias de representação pelos quais passou a modernidade. Segundo o filósofo Baudelaire (apud Fabris, 2004), o retrato pictórico proposto como “história” supõe a tradução minuciosa do modelo enquanto que o proposto como “romance” é, sobretudo produto da imaginação, mas nem por isso menos fiel à identidade do modelo.

Acreditando que a imaginação seja fundamental na produção de um retrato, nos moldes tradicionais, ao mostrar o que se deixa ver, ao desvelar o que oculta, Baudelaire (apud Fabris, 2004), considerava que o retrato era uma manifestação dupla ao designá-lo como “biografia”.

Segundo o filósofo, o método da prática desenvolvida estava principalmente na relação empática com o modelo. Com isso, já na concepção histórica de retrato, o filósofo sugere que o “encontro” entre sujeitos supõe um aspecto relacional de afetamentos ou de afetividade, que pode até comprometer o bom andamento do acontecimento pictórico. Assim, no retrato tradicional a relação estava em transpor a capacidade de captar a mobilidade do rosto humano mais do que o “traço” fotográfico. Essa capacidade de penetrar na interioridade do sujeito ao captar a relação entre o rosto e luz, consistia em uma compreensão instantânea que entremeava o contato com o modelo e lhe permitia não produzir uma reprodução indiferente, mas um retrato íntimo.

Desse modo, o fundamental na retratística era o clima que se criava com o sujeito, fazendo com que este colaborasse ativamente na construção de sua imagem direta e espontânea, apesar da pose “fabricada”.

Segundo Ansermet (2003, p.164), a identidade não se constitui num sentido uno, ela também se constitui no encontro; enfim, uma identidade se revela entre os fenômenos do corpo e do psíquico, podendo haver uma ressignificação identitária na modificação produzida, tanto no atributo pensamento, sobre o modo do psíquico quanto no atributo “extensão”, sobre o modo do corpo. Dessa forma, o encontro valoriza significativamente o ato artístico em si, em razão de sua implicação nessa relação (Ansermet, 2003, p.176).

O Ato Como Atualização De Si

O Ato, na concepção do autorretrato ampliado, se inscreve na fronteira da fala tomando o lugar da elaboração mental. O ato desvela, nas manifestações produzidas pelo sujeito, o que ele não consegue simbolizar. Segundo Ansermet (2003), nesse contexto um ato pode ter a função de “um dizer”.

Dessa forma, a interpretação contemporânea da prática do autorretrato ampliado, supõe também atualizações através do ato em si. Nessa prática, a princípio, muito além de se utilizar

da mera transcrição do tracejado da face, a expressão se estende a muitas ações e materiais. Tudo o que possa servir ao sujeito, em que ele identifique algum traço seu ou algum movimento de elaboração mental a respeito do que ele não consegue simbolizar sobre si mesmo e seus conflitos. Dentre as técnicas artísticas, quando utilizado o desenho, abandona-se o recurso de correção, entendendo que o mesmo pode destituir da imagem o valor essencial da verdadeira “atuação”. Uma expressão que vai além de um desenho “certo ou errado”, “bonito ou feio”, mas de um olhar sobre o sujeito em sua singularidade, em seu movimento de devir humano através do traço. A necessidade de correção do traço ou do próprio ato em si, revela a intenção equivocada de dar um lugar ao sujeito, num imaginário de modelo ideal, impossibilitando assim a manifestação de sua singularidade.

Também o corpo como primeira marca de identidade está no centro das manifestações artísticas contemporâneas. Discutindo a noção de autorretrato bem como de identidade proposta nesse estudo, à produção de imagens fragmentadas por esboços corporais oferecidos aos participantes, orienta para uma “apreensão” imagética do corpo nos moldes do estágio de espelho em Lacan (1998, p.96). Resignificando a própria imagem, num processo que vai do imaginário ao simbólico, tal “retorno imagético”, que se dá passo-a-passo propõe refazer o percurso produzindo uma nova configuração imagética e espacial identitária e lançando o sujeito no jogo lúdico, que o encontro e o ato permeiam.



Figura: Cores I, Coletivo (2013)

Conclusão

Diante da demanda contemporânea a proposta de um estudo a partir de práticas artísticas e a escuta ampliada, potencializando modos de autopercepção, se mostra bastante fecunda, levando o participante, através da reflexão sobre si mesmo, vislumbrar novas possibilidades e aspirar pela experiência passo-a-passo em sua existência.

Pela abordagem do autorretrato ampliado, baseado no Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, por meio da resignificação das identificações estabelecidas pela figura do pai, da mãe e avós, ocorre a reelaboração de uma identidade instaurada a revelia desse sujeito. Desse modo, a qualidade das relações que o sujeito vivencia desde a mais tenra idade, afeta a expressão de sua identidade e o processo de construção das crenças autorreferenciadas. Através de tal prática é possível ativar e valorizar as dimensões subjetiva e coletiva da vida, contribuindo para o desenvolvimento da identidade e subjetividade dos participantes, promovendo assim uma interação harmoniosa. O uso de uma imagética específica possibilita aos participantes à aquisição de novos recursos psíquicos. Longe de políticas públicas que procuram reeducar algo no sujeito, que é impossível de ser educado, pois lhe é intrínseco e singular e faz com que ele funcione como ser humano tal prática busca engendrar a visualidade do sujeito à sua imagética autorreferente, potencializando a autopercepção para além da opacidade especular, afetando suas identificações, identidade e crenças sobre si mesmo.

REFERÊNCIAS

- Amarante, P., Nacam, F. (2012). Saúde Mental e Arte: Práticas, Saberes e Debates. (Org.) São Paulo: Zagodoni.
- Aumont, J. A (2009). Imagem. Lisboa: Texto&Grafia.
- Ansermet, G. (2003). Clínica da Origem: A criança entre a medicina e a psicanálise. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Didi-Huberman, G. (2005). O que vemos o que nos olha. São Paulo: Editora 34.

_____. (2013). Diante da imagem. São Paulo: Editora 34.

Fabbrini, R. (1994). O Espaço De Lygia Clark. São Paulo: Atlas.

Fabris, A. (2004). Identidades Virtuais: Uma Leitura Do Retrato Fotográfico. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Francastel, P. (1982). A Realidade Figurativa. São Paulo: Perspectiva.

Freud, S. (1976). Lembrança Encobridora. Sobre A Psicopatologia Da Vida Cotidiana. Rio De Janeiro: Imago.

Gombrich, E.H.(2008). A História Da Arte. São Paulo: LTC.

Joly, M. (2007). Introdução A Uma Análise Da Imagem. Lisboa: Edições 70.

Lacan, J. (1998). O Estádio Do Espelho Como Formador Da Função Do Eu. In: Lacan, J. Escritos. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Miller, J-A. (2008) A imagem do corpo em psicanálise. Opção Lacaniana: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise. São Paulo: Edições Eolia, p. 17-27.

Sant’ana-Loos, R. S.; Loos-Sant’ana, H. (2013, dezembro) Sistema Teórico Da Afetividade Ampliada E A Noção De Interação: Breve Síntese Epistemológica – Parte I (Acerca Da Unificação Da Realidade E Do Método Científico). Psicodom, Curitiba, N. 12b. Disponível em: http://www.Dombosco.SebSa.Com.Br/Faculdade/Revista_12ed/

A imagem-objeto como estímulo visual para a produção do discurso poético: análise de uma experiência artístico-pedagógica em Artes Cênicas.

Uendel de Oliveira

Mestre e doutorando em Artes Cênicas pelo PPGAC – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA – Universidade Federal da Bahia, Brasil. Bolsista Capes dentro do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, realizado na Universidade Paris 8 Saint Denis, França. Dramaturgo e professor de teatro. Autor do blog de crítica <http://www.falandosobrecenas.blogspot.fr/>. uendel.silva@hotmail.com

resumo

Trata-se da análise de um processo poético-pedagógico desenvolvido no âmbito do Doutorado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Brasil, em Salvador. O processo se baseou na utilização de um objeto estético como estímulo visual para a criação de um discurso poético, chamado de discurso subjetivo, após o exercício de produção de um discurso verbal descritivo, chamado de discurso objetivo. O intento era compará-los e discutir como o discurso poético recria a imagem-objeto apresentada.

Palavras-chave: imagem-objeto, memória, criação, discurso poético.

O experimento

O experimento poético-pedagógico descrito neste artigo realizou-se a partir do projeto de pesquisa desenvolvido por mim no Doutorado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, no primeiro semestre do ano de 2012, em Salvador, Bahia, Brasil. A sua realização atendia às provocações da professora Sônia Rangel, no contexto da disciplina Processos de Encenação. Foi-me, então, colocado o desafio de produzir uma atividade prática tendo como referência a minha pesquisa de caráter eminentemente teórico-literário.

O experimento consistiu na instalação, num pequeno tablado, de um conjunto de elementos que criava a imagem de uma sepultura – este objeto-imagem apareceu como a ponte que encontrei com a temática da morte, que é um dos elementos-chave na minha pesquisa, como mostrarei logo em seguida – com o qual o público presente deveria relacionar-se visualmente. O público era composto pelos demais alunos do Doutorado inscritos na disciplina, além da própria docente e de pessoas externas, já que o encontro era aberto a convidados, aproximadamente 15 no total. Após deixar o público relacionar-se com a imagem apresentada, pedi que cada um recorresse à própria memória, à própria experiência, e escolhesse um objeto qualquer – algo ou alguém – que, para cada um, jazia naquela sepultura.

Em seguida, distribuí duas fichas contendo instruções distintas: na ficha número 1, pedi que apresentassem as informações mais objetivas possíveis acerca do objeto escolhido para jazer naquela sepultura (quem / o que), ou seja, que o descrevessem. Na ficha número dois, pedi que construíssem um discurso poético – fosse uma narrativa, um poema, etc. – ou mesmo uma imagem, que, de alguma forma, representassem ou expressassem o objeto imaginado. O intento era observar as distinções entre os dois tipos de discurso: o primeiro de natureza mais objetiva e o segundo de natureza subjetiva, para analisar como os sujeitos participantes produziram um discurso poético a partir do contato visual com aquele objeto que, de alguma

forma, poderia estar presente em suas memórias ligadas às suas experiências de vida; memórias estas trazidas à tona graças ao estímulo imagético oferecido.

Ponto de partida e fundamentos teóricos

Antes de abordar algumas das questões resultantes desse processo poético-pedagógico, gostaria de expor alguns pontos concernentes à pesquisa que venho realizando em meu doutorado, para esclarecer as relações entre ela e o experimento aqui descrito. Mesmo porque o meu projeto de pesquisa era o ponto de partida para o desenvolvimento dessa atividade. Tenho como objeto de estudo, até o presente momento, a articulação entre o biográfico e o não biográfico na dramaturgia do autor francês contemporâneo Bernard-Marie Koltès (Metz, 1948 – Paris, 1989), e as implicações dessa articulação para os modos de representação da morte na obra dele.

Aqui aparece um importante embate teórico concernente à pesquisa e que repercutiu no experimento: como se dá a articulação entre o biográfico e o não biográfico na criação de uma obra poética? Se parto do pressuposto de que toda criação poética constitui uma inscrição biográfica, e que toda memória acerca da experiência vivida pelos sujeitos é, por sua vez, também resultado de um processo ativo de criação, como fugir da armadilha de uma discussão onde os pontos levam sempre a eles mesmos? Estaria eu entrando num buraco sem fim de reflexões que, fatalmente, me levariam a me perder numa discussão que resultaria sempre nos mesmos termos? Na tentativa de escapar a essa armadilha é que recorro a teóricos que, apesar de afirmarem que a experiência vivida e suas memórias, e a criação poética não se dissociam absolutamente, é possível identificar elementos que demarcam os limites entre o vivido e o criado na obra poética. Salles (1998, p. 97) afirma:

O artista é um captador de detritos da experiência, de retalhos da realidade. Há, por um lado, a superação das linhas da superfície desses retalhos externos ao mundo da criação; não se pode, porém, negar que haja afinidades secretas entre as realidades externa e interna à obra. A autora diz, ainda: “Não podemos negligenciar os vestígios deixados pelo mundo que envolve aquele artista específico, sem, no entanto, deixarmos de presenciar o processo de

transformação que essas marcas sofrem ao penetrarem no mundo ficcional em criação”. (Salles, p. 101)

Ela aponta, portanto, que, apesar das afinidades entre o biográfico e não biográfico, entre o real e o inventado, numa obra artística, há um elemento de transformação, de adulteração da realidade e da experiência no processo de criação. Isso, portanto, reforça a perspectiva de que vida e obra se misturam, se intercambiam permanentemente, como numa rede intrincada entre realidade e criação, memória e imaginação, cujos pontos de encontro, de entrelace, poderiam ser as obras artísticas. Nesse sentido, acredito que a imagem de “redes de criação”, que dá título a outra obra da teórica Cecília Salles para definir o processo de construção da obra de arte, é inspiradora e pode ajudar a compreender o que proponho com minha pesquisa e o que propus com o experimento aqui descrito.

As reflexões aqui desenvolvidas partem do conceito de criação como rede em processo. [...] A criação artística é marcada por sua dinamicidade, que nos põe em um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade. [...] Isso nos leva, por exemplo, a diferentes possibilidades de obra apresentadas nas séries de rascunhos, tratamentos de roteiros, esboços, etc; propostas de obras se modificando ao longo do processo; partes de uma obra reaparecendo em outras do próprio artista; ou ainda fatos lembrados ou livros lidos, sendo levados para a obra em construção. Uma memória criadora em ação [...]. (Salles, 2008, p. 19. Grifos meus)

Embora Cecília Salles esteja tratando do processo de criação da obra artística e eu queira debruçar-me principalmente sobre a obra pronta de Koltès, acredito que as considerações dela me servem muito, principalmente porque parto da noção de que os elementos apontados por ela acerca do processo de feitura de uma obra artística deixam impressões, “inscrições” ou “marcas” na obra pronta, o que permite discutir a partir desta, aqueles elementos envolvidos em sua criação, inclusive a articulação entre o biográfico e o não biográfico, entre ficção e realidade.

Gostaria, então, de introduzir brevemente a discussão em torno do tema morte, afinal, esta

é o motor para minha pesquisa; é uma importante porta de acesso à obra koltesiana, e foi fundamental no desenvolvimento do experimento que discuto aqui – afinal, a partir do tema da morte, a imagem-objeto da sepultura foi concebida. É através desse elemento, desse portal, que adentro a dramaturgia de Koltès, tendo-o como eixo temático principal que orienta meu olhar na análise da obra desse dramaturgo francês. O foco em torno da discussão acerca da articulação entre o biográfico e o não biográfico dentro da dramaturgia de Koltès se mantém, porém dedico-me especialmente às implicações que essa articulação tem sobre os modos de figuração da morte na escrita koltesiana.

A obra koltesiana é fortemente marcada pela presença da morte, desde as maneiras mais evidentes ou óbvias, até os modos mais sutis, simbólicos e/ou imagéticos. Parece-me que há ecos da vida pessoal de Koltès em sua obra e me parece, inclusive, que a morte, tão fortemente presente na vida do autor, que faleceu aos 41 anos devido a complicações decorrentes da AIDS, igualmente ecoa em sua criação artístico-literária. Logo, ao tratar da obra koltesiana na perspectiva das interações entre vida e obra, ter a morte como principal eixo temático de análise me soa como algo perfeitamente coerente.

O tema morte foi, então, escolhido por mim como elemento provocador da prática que realizei e descrevi mais acima – para a qual retornarei logo mais –, e como porta de entrada para a dramaturgia de Koltès, em primeiro lugar pela impressão de que é elemento-chave para a compreensão da vida e da obra desse autor, e, em segundo lugar, pelo fascínio/repulsão que exerce sobre mim e sobre a maioria das pessoas. Arrisco uma generalização: é raro encontrar alguém que não se comova diante da morte ou de seus símbolos. A escolha em propor como estímulo visual um objeto que remetesse a uma sepultura também obedeceu, portanto, ao intento de apresentar uma imagem que de fato pudesse tocar e mobilizar os participantes, e potencializar o comprometimento dos mesmos na atividade.

O experimento e seus desdobramentos

Esclarecidas as conexões com a pesquisa que realizo, e o modo como reflito sobre o processo de criação de um discurso poético a partir da experiência vivida, volto ao experimento que

propus e que descrevi no início deste ensaio. Interessava-me observar e discutir as diferentes qualidades dos discursos e como se daria, para o público presente, a experiência de criar um produto poético propositalmente inspirado num objeto-imagem que remetesse à sua experiência com a morte.

Embora, acredito, haja muito a ser descoberto e dito a partir das análises do que foi produzido pelas pessoas participantes, alguns pontos importantes, até imprevistos, foram trazidos à tona, e levaram a discussões pertinentes. Um dos pontos discutidos diz respeito à dificuldade em separar a produção do discurso objetivo do elemento subjetivo. Embora eu não tenha falado em termos de “subjetividade” ou “subjetivo” nas orientações dadas no início do experimento, as pessoas acabaram trazendo esses termos à tona, por associá-los ao processo de descrição do objeto, mesmo quando eu pedi que tal descrição fosse prioritariamente objetiva. Compreendi essa questão e estou de acordo com o fato de que a separação absoluta entre essas duas dimensões – objetiva e subjetiva – não é possível. Porém, quis propor o exercício do esforço de separação, ou melhor, de distinção das naturezas dos dois discursos. Mesmo assim, foi difícil para as pessoas realizarem essa distinção, até porque, segundo algumas anunciaram, as orientações não teriam sido muito claras nesse sentido.

Essa dificuldade em desarticular o objetivo do subjetivo remete-me à discussão que anunciei mais acima acerca do problema biográfico / não biográfico. Ambas as proposições, apesar de compostas de pares aparentemente dicotômicos ou opostos, como já vimos, não se apresentam em termos tão absolutamente opostos ou extremos. Interessava-me, justamente, o trânsito, a zona de transição, de contaminação entre estes “polos”.

Outro ponto surgido a partir das discussões promovidas, principalmente com a professora e os colegas da disciplina em cujo contexto tal experimento se deu, foi a possibilidade de realização de novos laboratórios práticos de criação. Esses laboratórios funcionariam como um campo de pesquisa onde eu poderia investigar os modos de criação dos participantes a partir de elementos oriundos de suas experiências de vida e das memórias dos mesmos acerca delas, tendo a imagem-objeto como estímulo visual criativo.

Aspectos conclusivos

Encerro aqui o presente ensaio apresentando, em síntese, as duas principais conclusões às quais cheguei: a imagem-objeto pode funcionar como um importante estímulo para o desenvolvimento de uma atividade poético-pedagógica, abrindo possibilidades diversas de criação, permitindo inclusive importantes discussões acerca das articulações entre criação e experiência de vida. Num contexto pedagógico, o uso do objeto como estímulo visual e como forma de trazer provocações à memória dos participantes pode potencializar a participação dos mesmos e seu interesse pelas atividades criativas. E, por fim, parece-me ficar claro que, em toda ação de criação poética, seja no contexto pedagógico ou não, acontece de fato um processo de apropriação e reelaboração dos elementos da realidade apreendidos por aquele que cria. Este processo pode constituir, inclusive, um importante estímulo ao desenvolvimento de uma consciência crítico-criativa, cabendo ao mediador do processo conduzi-lo nesse sentido.

Referências

- Salles, C. (1998). Gesto inacabado: processo de criação artística. São Paulo: Annablume.
Salles, C. (2008) Redes de criação: construção da obra de arte. (2ª ed). Vinhedo – SP: Editora Horizonte.

Arte e identidade afro-brasileira na educação não-formal: possibilidades de reconstrução de uma história de protagonismo negro

Vanessa Raquel Lambert de Souza, Doutoranda em Artes Visuais no Instituto de Artes da UNESP-SP, Brasil
vanessa_raquel@hotmail.com

RESUMO

O comunicado tem por objetivo refletir acerca de algumas metodologias de formação em artes visuais relacionadas ao conceito de identidade cultural negra e que foram desenvolvidos no SESC Belenzinho (SP) no formato de oficinas práticas, teóricas e seminário no projeto intitulado ÁFRICAS NO BRASIL. Tais ações tinham por objetivo sensibilizar o público quanto às diversas histórias da arte que fazem parte de nossa cultura e que frequentemente são preteridas dentro da historiografia tradicional das artes que é consagrada como universal ou, ainda, apresentadas como expressões artísticas exóticas e primitivas. A nossa história da arte com frequência é contada e representada a partir de um ponto de vista europeu. Desse modo, o comunicado retrata metodologias, procedimentos e a curadoria realizada, tendo por objetivo reforçar expressões de identidade cultural a partir do estudo desses temas.

PALAVRAS-CHAVE: arte, identidade negra e educação, ensino não-formal

Áfricas no Brasil: Um projeto de formação em artes visuais como ação afirmativa

O artigo tem por objetivo apresentar alguns modelos de formação em artes visuais que foram desenvolvidos no SESC Belenzinho (SP, Brasil) durante as oficinas práticas, teóricas e seminários. Tais estratégias educativas visam sensibilizar o público quanto à diversidade de expressões artísticas que fazem parte da cultura brasileira e que, frequentemente, são preteridas dentro de uma historiografia tradicional das artes que é consagrada como universal ou, ainda, apresentadas como produções exóticas e primitivas. Assim, foi destacado neste artigo o projeto de oficinas temáticas, cursos e seminário intitulado ÁFRICAS NO BRASIL, realizado no SESC Belenzinho durante os meses de Janeiro, Fevereiro e Março de 2014. Todas as atividades realizadas na programação tinham por objetivo reaver memórias da ancestralidade negra que fossem pautadas a partir das ideias de pertencimento, valorização, afirmação e reconhecimento, já que a escola e a sociedade em geral, não destacam em seus espaços de representação elementos com os quais a população negra possa se orgulhar e se identificar.

O SESC é uma instituição cultural de caráter privado que oferece ao público gratuitamente, ou a baixo custo, serviços na área de teatro, dança, esportes, música, artes visuais, alimentação etc. A partir deste recorte, o artigo debate o embasamento teórico, as metodologias e procedimentos adotados na curadoria do projeto, que tinha por objetivo reforçar expressões de identidade cultural afro-brasileira a partir do estudo da ancestralidade negra no Brasil. A curadoria do evento, que destacou as artes visuais, foi realizada pela autora deste comunicado. Além disso, o evento também incluiu interessante programação paralela de cinema africano, organizada pela pesquisadora de cinema e técnica de programação cultural Christine Villa (SESC Belenzinho), que trouxe o cineasta Jeferson D e o crítico Heitor Augusto; além do igualmente rico bate-papo com a escritora Kiusan Oliveira, organizado pela bibliotecária Daniela Momozaki, funcionária da mesma instituição. Igualmente, o seminário de encerramento contou com a colaboração do técnico de programação cultural Mauro Lucas, que é responsável pela implantação do

programa Diversidade Cultural do SESC-SP na unidade SESC Belenzinho. Ações conjuntas que envolvem outras linguagens a partir de um mesmo eixo temático constituem-se numa excelente estratégia de mediação para políticas de ação afirmativa e empoderamento. A arte contemporânea dialoga constantemente com as inúmeras artes tradicionais e com a moda, o cinema, a literatura, a antropologia, o design etc.

Qualquer ação de mediação na área de cultura negra não é algo que possa ser feito de maneira isolada. As próprias culturas negras ancestrais eram cosmopolitas, pautadas em diferentes experiências poéticas entrecruzadas num tecido de relações com outros povos, tempos e lugares. Conforme afirmou Edgard Morin, a “ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar” (MORIN, 2004). A transdisciplinaridade é uma metodologia de trabalho que se mostrou muito construtiva no projeto aqui apresentado. O autor também afirma que:

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre, sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso também recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o que o cerca, onde vai buscar energia e organização. (MORIN, 1982, p. 217-218)

Estudar a cultura negra no Brasil é uma emergência. O projeto Áfricas no Brasil surgiu a partir dessa necessidade. Atualmente 70% dos assassinados pela polícia são jovens negros. A população branca é a maior detentora do acesso aos cargos melhores remunerados e à educação. A diferença entre ricos e pobres é grande, mas ela aumenta quando a comparação é feita por raça. Em publicação importante sobre a desigualdade racial, registrada no livro *Violência racial: uma leitura sobre os dados de homicídios no Brasil*, os autores destacam alguns números da violência ligada à cor da pele:

Os dados registrados pela série documental *Mapa da Violência: os jovens do Brasil*, revelam que nossas taxas de homicídios são elevadas e tem como principal vítima a população do sexo

masculino pertencente à raça negra. Negro é o grupo racial brasileiro mais vulnerável à morte por homicídios. O estudo aponta que no ano de 2004, a taxa de vitimização desse grupo foi de 31,7 em 100 mil negros, enquanto para a população branca foi de 18,3 homicídios em 100 mil brancos. A população negra teve 73,1% de vítimas de homicídio a mais do que a população branca. (WASELFISZ, 2006, p.58)

De fato, conforme aponta a pesquisadora Nilza Iraci Silva no livro *Mulheres Brasileiras e Gênero nos Espaços Público e Privado* (2013), estudo feito pelo IBGE de 2011 revela que 8,5% (o equivalente a 16,2 milhões) da população do país vive em situação de extrema pobreza, com renda per capita de até 70 reais por mês, o equivalente a cerca de 2 reais por dia. Desses 16,2 milhões de pessoas, cerca de 70% são negras e negros. A situação da mulher negra no Brasil é ainda mais lamentável: só para citar como exemplo a questão do mercado de trabalho, elas são as primeiras a entrarem no mercado de trabalho e as últimas a saírem. Pesquisa realizada pelo Instituto IPEA indica que mulheres negras ocupam em maior número trabalhos informais e precários, cerca de 71%. As mulheres brancas ocupam 54% desses postos e os homens 48%.

O legado do preconceito sobre a arte afro-brasileira

Podemos dizer que a produção artística afro-brasileira é frequentemente estudada de modo folclórico e excludente. Ações afirmativas que permitam a re-valorização e o empoderamento do negro a partir de sua própria perspectiva histórica e social são necessárias para que se renove o olhar da sociedade em geral, etnocêntrico e patriarcal. As missões artísticas que vieram ao Brasil exerceram grande influência sobre a iconografia do negro aqui produzida, dentre tantas outras formas de representação. Os estereótipos presentes em imagens criadas por artistas viajantes serviram de modelo para vários tipos de retratistas, inclusive fotógrafos. Muitas dessas imagens persistem até os dias de hoje e contribuem para a manutenção de um sistema opressor que pretende naturalizar a discriminação. (SOUZA, 2007)

A família real portuguesa desembarcou na Bahia em 1808 e integra esse processo de europeização, transferindo-se para o Rio de Janeiro meses depois. A partir de então, Dom João VI introduziu uma série de mudanças políticas e culturais, como a criação da Imprensa Régia, o Museu e a Biblioteca Real. A Academia e Escola de Belas-Artes iniciaram seus cursos em novembro de 1826, para reforçar a modernidade europeia na cultura brasileira. Antes disso, em 1800, a administração colonial já havia tomado medidas para renovar as artes do Brasil, como a criação da Aula Prática de Desenho e Pintura, que proporcionava aos artistas uma nova opção de formação, além daquela que era mais comum – a oferecida pelas ordens religiosas no formato das Corporações de Ofícios.

A contratação de uma Missão Francesa trouxe para o Brasil as doutrinas estéticas e os preconceitos moralistas dos revolucionários da Europa. A tradição colonial de raízes religiosas e barrocas foi preterida em favor de um modernismo europeu. A inspiração neoclássica cultuava o Belo grego, e certamente foi uma expressão artística burguesa. Além disso, a Abertura dos Portos às Nações Amigas, decretada por D. João VI, permitiu a entrada de um grande número de artistas estrangeiros, como o austríaco Thomas Ender e o alemão Johann Moritz Rugendas, que deixaram vasta iconografia da arquitetura e dos costumes brasileiros do começo do século dezenove. Com a Missão Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas Artes, surge um novo modelo de formação em arte e conseqüentemente do ensino de educação artística. Este modelo precede uma série de estratégias e escolas de arte que se desenvolveram até os dias de hoje. Por outro lado, a produção negra era bastante presente, embora a historiografia das artes no Brasil tenha omitido muito desta história e frequentemente destacado quase que exclusivamente a produção de uma elite branca. O pesquisador Mário de Andrade apontou a presença negra na produção artística nacional:

“Caldas Barbosa e Mestre Valentim são mulatos. Leandro Joaquim, da mesma época e dos melhores pintores do Rio, é mestiço também. O padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), mulatíssimo e o mais notável dos nossos músicos coloniais. (...) E o Aleijadinho é mais outro mulato. Bastam estes exemplos para se compreender este lado, não dominante, mas

intensamente visível, de como a raça brasileira se impunha no momento”. (ANDRADE, M, p. 13).

Ações educativas que tragam à tona a produção de artistas e criadores afrodescendentes devem servir de base para qualquer programação que trate de questões relacionadas à identidade cultural. A história da arte comumente consagrada como universal, por muito tempo atribuiu aos objetos de arte de matriz africana e afro brasileira valor estritamente etnográfico. Tais produções são frequentemente destinadas somente a museus e exposições específicas sobre o tema, ou ainda, associadas a esquemas classificatórios generalistas oriundos de diferentes tradições da chamada arte popular ou folclórica. Este fenômeno pode ser percebido nas fotografias produzidas no Brasil durante o século XIX, período no qual alguns fotógrafos foram responsáveis pela criação e propagação de uma vasta iconografia negra. Imagens de teor etnográfico e exotizante, destinadas a apresentar à Europa e à elite branca brasileira a população negra que aqui chegava e vivia.

Uma visão daquilo que era considerado exótico (a população negra) e o conceito de evolucionismo acabaram por atuar como formadores do ideário estético predominante. Nas últimas décadas do século dezenove, prevaleceu no Brasil uma mentalidade cientificista. Em 1870, Gobineau, um dos principais teóricos do racismo esteve no Brasil e declarou que a miscigenação degenerava, e era responsável pela “multidão de macacos”, conforme comenta Boris Kossoy, no livro Realidade e ficções na trama fotográfica (2002). Em 1860, Christiano Jr. dedicou-se às imagens etnográficas. Dez anos depois, Marc Ferrez (1843-1923) fotografou índios fora de seu ambiente. Fotografias de caráter exotizante serviram para ilustrar os grupos considerados primitivos aos olhos dos europeus e da elite brasileira. Teorias evolucionistas, o positivismo, o darwinismo, foram pesquisadas por Lilia Moritz Schwarcz (1957), no livro O espetáculo das raças (1993) e são destaque na segunda metade dos oitocentos. É importante entender esses processos sociais e introduzi-los nas metodologias de ensino. Ainda existem alguns discursos coletivos que trazem informações precipitadas que sugerem que a população

negra não possui uma história e realizações. Na verdade, tais histórias apenas não foram contadas, o que não significa que elas não existam.

Paradigmas no ensino da arte no Brasil

Para este recorte, destaco a Proposta Triangular, estratégia de ensino modelo em muitas instituições de educação formal e não-formal brasileiras. A proposta triangular, uma das principais referências do ensino da arte no Brasil, foi criada por Ana Mae Barbosa e é interessante para esta discussão, pois propõem o ensino das artes a partir de três abordagens que visam construir saberes em arte: a contextualização histórica (envolve busca de elementos de época, geográficos, sociais, étnicos e suas dimensões políticas, culturais etc); o fazer artístico (produzir arte e realizar ações artísticas) e a apreciação artística (leitura da obra de arte, reflexão, investigação de dados relacionados ao campo semiótico, visual, iconográfico etc.). Nas palavras da autora,

O aluno, diante de uma obra de arte, deve ser capaz de analisá-la, dar-lhe um significado, contextualizá-la. A grande porta para o desenvolvimento da cognição é a contextualização – conhecer as condições em que aquelas obras foram feitas, como era o mundo naquele momento, como eram as outras artes, comparar com o que é feito hoje e com artistas que trabalham em condições semelhantes. (BARBOSA, 2001, p. 20-21)

A programação temática referida neste artigo pretendeu trazer à tona expressões culturais originárias de diferentes países do continente africano e seus reflexos no Brasil. Foram apresentados elementos da produção negra, com destaque para as artes visuais e a oralidade existente nas simbologias, na indumentária, nas mitologias, na alimentação etc. Em 2013, completaram-se 10 anos de criação da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras no Ensino Fundamental e Médio. O Brasil, que é considerado o segundo país mais negro do mundo fora do continente africano, ainda desconhece muito dessa ancestralidade. A nossa história é frequentemente contada, representada e discutida

a partir de um ponto de vista europeu. O mito da democracia racial persiste, e por muito tempo serviu de discurso para uma redução que objetivava cada vez mais a invisibilidade dessa ancestralidade e dos descendentes da diáspora africana e também indígena, como o afirmam pesquisadores tais como Kabengele Munanga (1942), docente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e Marina de Mello e Souza (1957), docente de História da África e pesquisadora da cultura afro-brasileira, também da USP. Mário Pedrosa (2007), discorreu acerca do processo de apropriação das produções africanas pela Europa, no início do século XX:

Ao início do século, quando artistas individuais como um Matisse ou Picasso, em Paris, ou um Mark, em Dresden, na Alemanha, tiveram a revelação da arte negra, não foi nos museus de arte ou galerias de Arte, onde não havia lugar para ela. Foi nas lojas de exotismo ou em alguns museus de história natural que só então se abriam. O que os abalou foi a vitalidade plástica, a beleza formal daquelas imagens, daqueles fetiches negros ali expostos como curiosidade exótica, extraídos de seu contexto cultural natural, nativo, onde exerciam uma função social e coletiva perene, tocados de uma significação sagrada. (PEDROSA, 2007, p. 223)

Temos uma história da arte consagrada na Academia como mundial que evidentemente privilegia estudos acerca de uma produção artística europeia, e mais recentemente, a norte-americana. Para a Europa de finais do século XIX e início do século XX, a produção negra foi a grande inspiradora de artistas europeus. Picasso, Braque, Mondigliani, Matisse e muitos outros artistas enxergaram na solução plástica e espacial das máscaras africanas a base para o desenvolvimento de uma renovação pictórica que os consagrou na história da arte. Conseqüentemente, a primeira geração modernista brasileira, influenciada por investigações pictóricas oriundas da famosa École de Paris recebeu, ainda que indiretamente em muitos casos, forte influência das artes africanas. O pesquisador Hans Belting já afirmava em seu livro intitulado O fim da história da arte, a necessidade de um revisionismo histórico que destacasse produções além das artes europeias e norte-americanas, tais como as chinesas,

as diversas culturas negras, as árabes, persas, indianas etc.

No Brasil, ainda no período colonial, a produção negra e mestiça foi a grande geradora de expressões artísticas na área de arquitetura, escultura e imaginária do período Barroco e Rococó. Mestre Valentim, Mestre Ataíde e Aleijadinho, só para citar alguns nomes, compõem um vasto conjunto de artistas, em sua maioria anônimos, já que as artes decorativas foram por muito tempo consideradas menores e, portanto, adequadas àqueles destinados ao trabalho braçal. A beleza desses cruzamentos pode ser verificada, a exemplo, na igreja de Santa Ifigênia (Ouro Preto – MG), datada do século XVIII e que apresenta, esculpido em sua talha barroca, elementos de culturas africanas, tais como búzios, marcas de iniciação, chifres de carneiro e cabra etc. Fala-se que esta igreja teria sido construída por Chico Rei, um antigo rei numa sociedade do Congo. No Brasil, como escravo, teria comprado sua liberdade e a de outros negros. Com a chegada da Missão Artística Francesa, no início do século XIX, a produção barroca foi preterida em favor de uma estética positivista, nos moldes da Academia Imperial de Belas Artes. Em vista dessas características, essa historicidade que destaca artistas e criadores negros e negras foi resgatada a partir de uma programação de encontros com professores e algumas oficinas do projeto Áfricas no Brasil, realizado no SESC Belenzinho, São Paulo.

A programação

A programação temática priorizou três linhas de ação: oficinas práticas, cursos, encontros teóricos e encontros de professores. As oficinas e cursos, maioria lotada, teve atendimento superior a programações artísticas que discutiam linguagens plásticas de maneira restrita (técnicas e procedimentos). A ideia era introduzir o público (muitos deles iniciantes) à cultura afro-brasileira pelo viés da arte. As oficinas apresentavam produções afro e traziam o contexto cultural de cada técnica. Os alunos eram estimulados a criarem a partir de suas referências pessoais e descobertas ocorridas durante as atividades.

Oficinas e palestras como Cabelos: Tecendo e Trançando Arte, com o Coletivo Manifesto Crespo; a oficina Técnicas Africanas de Amarração de Tecidos e a palestra História, Símbolo e Identidade na Moda Afro-brasileira com a estilista e pesquisadora de moda Makota Kizandembu, foram um ponto alto no evento, destacando que muitas vezes a escolha da moda que escolhemos para vestir pode ser um ato político para a afirmação de identidades tanto quanto pode demonstrar desconhecimento ou aceitação da imposição de valores rigidamente estabelecidos por outrem. Tranças, turbantes, maquiagem e outros acessórios de visualidade afro foram apresentados e construídos nas oficinas, sempre a partir do ponto de vista do reconhecimento de uma ancestralidade comum e de uma atitude de não exotização. Vínculos foram estabelecidos entre os participantes, que se encontravam na participação de outras atividades.

Na oficina intitulada Quadrinhos na África e Brasil, com o artista plástico e quadrinista Marcelo d'Saete, foram discutidas possíveis relações temáticas entre desenhistas de alguns países africanos e o Brasil.

Para o encontro de professores intitulado Arte Africana e Afro-brasileira na Sala de Aula, convidamos a artista plástica e pesquisadora Renata Aparecida Felinto, que trouxe inúmeras referências e metodologias para o ensino da arte e cultura negra nas escolas. Esta pesquisadora também ofereceu ao público geral palestra específica sob tema A Representação do Negro nas Artes Brasileiras, e discorreu acerca de produções artísticas nas quais a população negra é retratada a partir de padrões europeus.

A estamparia tradicional originária de algumas regiões africanas foi discutida historicamente e vivenciada a partir de recriações dos participantes, que descobriram as riquezas e a história presente em símbolos nas técnicas Adire, Índigo Yorubá, Bogolan e Adinkra. Celso Lima, Pesquisador de estampas e seus processos e artista plástico foi responsável por ministrar diferentes oficinas sobre essas técnicas.

Pouco se conhece acerca das produções negras na área de joalheria. A grande variedade de etnias e saberes que foram trazidos ao Brasil via população negra, inclusive a habilidade com

metais e fundição, foram expostas nesta excelente palestra, apresentando as pesquisas desse importante especialista: A Cultura da Joalheria: Desdobramentos da África nas Américas e no Brasil, com orientação do pesquisador do Museu Afro Brasil, Renato Araújo da Silva. Este mesmo pesquisador ministrou importante curso de história da arte, sob título Introdução à História das Artes Africanas.

O SESC Belenzinho já desenvolve, mensalmente, cursos de história da arte com duração média de três encontros, cada um deles com recortes bastante específicos, de acordo com a temática que está sendo trabalhada naquele mês e ano. Aqui posso citar importantes ações desenvolvidas nas programações temáticas anteriores, tais como as intituladas Artes Japonesas (2012), Universos Árabes (2013) e Artes na América Latina. Importante destacar que não trabalhamos necessariamente com datas comemorativas, mas buscamos um tema cultural que carece de maiores discussões e oferecemos ao público, de modo que posteriormente ele possa ser incorporado às atividades regulares com assistência maior e mais participativa, haja vista que também é necessário criar e fidelizar o público com temáticas as quais eles nunca se aprofundaram. Desse modo, dentro da programação Áfricas no Brasil, foi oferecido um curso de história da arte nos mesmos moldes dos cursos de história da arte anteriores (arte contemporânea brasileira, arte europeia, arte japonesa etc.), e teve como título Introdução à História das Artes Africanas, com o pesquisador Renato Araújo. Raros são os cursos de história da arte que trazem a cultura negra do continente africano. O curso esteve lotado todos os dias. Vale lembrar que o SESC Belenzinho está situado na Zona Leste de São Paulo, o que dificulta o acesso em horários de pico para muitos. Parte considerável dos moradores da cidade habitam esta região, entretanto a maioria não trabalha lá. A assistência sempre presente e interessada indica que basta que as instituições ofereçam cursos devidamente mediados, que ações como esta podem ser multiplicadas.

Em literatura, contamos com a presença da escritora Kiusam de Oliveira, que interagiu com o público num bate papo intitulado (Des)Construindo as identidades negras na literatura infanto-juvenil: caminhos possíveis, realizado no espaço da Biblioteca. Ela falou sobre a literatura

infantil e a diversidade, estabelecendo conexões socioculturais e históricas.

A sustentabilidade e temáticas raciais também foram temas de oficinas. Dayse Gomis, do ateliê ArtesGriot, ministrou algumas oficinas teórico-práticas sob o tema: Moda, Arte, Sustentabilidade e Racismo Ambiental, e também diversas oficinas de Confecção de Bonecas Abayomi, que é uma boneca de referência afro.

Caio Ignácio, músico, ofereceu no projeto Áfricas no Brasil algumas vivências na oficina intitulada Percussão, Contos e Cantos Africanos. Na área de fotografia, a pesquisadora Fernanda Procópio ministrou a oficina Estéticas Fotográficas Afro-Brasileiras. Na área de cinema, o cineasta Jefferson D exibiu algumas produções audiovisuais em encontros que foram seguidos de debates mediados pelo crítico Heitor Augusto. Este último realizou oficinas teóricas sobre o cinema intituladas Multiplicidades do Cinema Africano, nas quais ele trazia um panorama das produções realizadas em alguns países daquele continente.

Quando falamos em mediação, não podemos deixar de destacar a importância de material de divulgação e forma de apresentação adequada das atividades. Para a criação do folder, criado por Michel Jacometi Lima (SESC Belenzinho), foi proposto o uso dos famosos adinkras, sistema de símbolos que funcionou como espécie de escrita e foi utilizado pelos povos Akan (África Ocidental) no passado. Cada adinkra tem um significado, desse modo tentou-se relacionar o significado de cada adinkra aos temas discutidos em cada uma das quatro mesas. A mesa 1 possuía um adinkra, a mesa 2 também e assim por diante. As imagens dos adinkras também haviam sido apresentadas nas oficinas de estamparia, já que no passado o uso destes símbolos foi intenso em tecidos. Deve-se evitar usar em meios de divulgação iconografias estereotipadas da produção afro em geral, que reforcem a ideia de uma África atrasada e única. Para a abertura do seminário, tivemos algumas comidas típicas afrobrasileiras, especialmente preparadas pela equipe de alimentação, especialmente na figura do especialista Valdo Costa (SESC Belenzinho), que foi pautado neste sentido, montando uma belíssima e refinada mesa. O encerramento da programação ocorreu com um seminário que contou com a presença de dezesseis palestrantes que discutiram temas ligados à ancestralidade negra e à negritude no

Brasil, dentro dos tópicos educação, racismo, arte, costumes, religiosidades, memória etc. O público já havia sido sensibilizado com a temática negra a partir das inúmeras atividades de oficinas e encontros ocorridas desde janeiro deste ano. O formato oficina, palestra e seminário como forma de mediação conjunta demonstrou excelentes resultados. Consequentemente, o seminário, realizado no terceiro e último mês da programação temática, configurou-se num importante espaço para reflexão e aprofundamento acerca das diversas implicações concernentes à diáspora negra, a partir de quatro recortes temáticos, a saber:

MESA 1: Racismo, Identidades e Educação

A mesa 1 tratou de questões que discutiam a diáspora negra e algumas das suas consequências na educação, a implantação do Museu Afro Brasil, as ações afirmativas e a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras no Ensino Fundamental e Médio. Participaram desta mesa os pesquisadores Ana Lucia Lopes, Jocélio Teles dos Santos, Marina de Mello e Souza e Petronilha Silva, com mediação de Stênio Soares.

MESA 2: Espaços de resistência, memória e empoderamento

A mesa 2 trouxe algumas questões que serviram de ponto de partida para discussão de problemáticas relacionadas à construção de uma representatividade negra no Brasil e suas implicações na formação de indivíduos, memória e participação social, a partir de uma perspectiva igualitária. Foram discutidas as memórias presentes em achados arqueológicos, em idiomas afro, no design contemporâneo e na representatividade das mídias e espaços sociais. Participaram desta mesa os pesquisadores Dennis de Oliveira, Margarida Maria Taddoni Petter, Renato Imbroisi, Maria Emília Kubruskly e Wagner Bernal, com mediação do pesquisador Stênio Soares.

MESA 3: Arte, tradição e heranças

A mesa propôs algumas falas de pesquisadores e artistas cujos trabalhos dialogam com conteúdos afro-brasileiros, seja pela temática, sejam através da ressignificação e apropriação estética de iconografias ancestrais. A história da arte é também um mecanismo de construção

de memória e valorização de heranças e tradições de diferentes culturas. Contudo, existe uma história da arte consagrada como universal que evidentemente privilegia estudos acerca de uma dada produção artística europeia, e mais recentemente, a norte-americana. Participaram desta mesa pesquisadores e artistas como Celso Lima, Dilma de Mello e Silva, Rosana Paulino e Sidney Amaral, com mediação da artista plástica e pesquisadora Renata Aparecida Felinto.

MESA 4: Poéticas, costumes e religiosidades

A mesa reuniu profissionais de diferentes perfis que apresentaram suas pesquisas e experiências acerca deste tema. O vasto universo cultural da população negra trazida com a diáspora africana foi frequentemente ressignificado no Brasil, servindo como forma de resistência política e ideológica, e é visível em inúmeras expressões culturais da atualidade. A ancestralidade negra que deu origem às culturas afro-brasileiras foi discutida nesta mesa especialmente sob o ponto de vista das religiosidades, das poéticas do cotidiano, das danças e dos costumes. Participaram da mesa os pesquisadores Luciane Ramos da Silva, Makota Valdina, Raul Lody e Vagner Gonçalves, com mediação de Renata Aparecida Felinto.

A arte por uma nova História

O povo afrodescendente foi, ao longo da história, explorado em seu corpo, em seus saberes, em sua cultura e conquistas. Foi considerado como fonte de inspiração, mas raramente colocado em condições de igualdade, seja nos livros de arte, seja nos espaços de representação. Foi animalizado e destituído de seu direito à sua própria história e memória, sendo-lhe frequentemente destinados postos que o definem como inferior ou exótico. Esta importante estratégia de dominação, naturalizada e institucionalizada, ocorre intensamente até os dias de hoje. A arte é um meio importante de se contar a história de um povo e pode funcionar como instrumento de memória, empoderamento e formação das diversas identidades afrodescendentes, mas desta vez como protagonistas de sua própria história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. de. (1984). Aspectos das artes plásticas no Brasil (p. 96). (Obras completas de Mário de Andrade: Vol. 12. 3. ed.) Belo Horizonte: Itatiaia.
- ARAÚJO, E. (Org.). (1988). A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica. São Paulo: Tenenge. Prefácio de Joel Rufino dos Santos.
- ARGAN, G. C. (1992). Arte Moderna. São Paulo: Cia. das Letras.
- BARATA, M. (1988). “A escultura de origem negra no Brasil”. In E. ARAÚJO (Coord.). A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica. São Paulo: Tenenge. p. 183-191. (revisão modificada e ampliada da edição de 1957)
- BARBOSA, A. M. (2001) Arte-Educação: leitura no subsolo. 3. Ed. São Paulo: Cortez.
- BARDI, P. M. (1982). Um século de escultura no Brasil. São Paulo: MASP.
- BATTISTONI FILHO, D. (2005) Pequena História das artes no Brasil. Editora átomo.
- BAZIN, G. (1963). O Aleijadinho e a escultura barroca no Brasil. Trad. Mariza Murray. 2.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Record. 391 p., il. p.b. color.
- BELTING, H. (2006) O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois. São Paulo: Cosac Naif.
- BOYER, A.-M. (2007). Les Arts D’Afrique. Paris: Éditions Hazan.
- CAMPOFIORITTO, Q. (1983). A Pintura Posterior à Missão Francesa (V. 3). In História da Pintura Brasileira no século XIX. 1835-1870. Rio de Janeiro: Pinacoteca.
- CUNHA, M. C. da. (1983[a.1980]). Arte afro-brasileira. In W. Zanini (Ed.), História geral da arte no Brasil, vol. II. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles. pp. 973-1033.
- CARVALHO, A. M. F. M. de. (2000). Mestre Valentim. p. 122. São Paulo: Cosac & Naify, 1999. Il. color. (Espaço da arte brasileira). Casa-Brasil. Rio de Janeiro.
- CHIPP, H. B. (1996). Teorias da Arte Moderna. São Paulo: Martins Fontes.
- CONDURU, R. (2007). Arte Afro-brasileira. Editora c/arte.
- CUNHA, M. C. da. (1983) Arte Afro-brasileira. In W. Zanini (Org.), História Geral da arte no Brasil. (p. 990.) São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles.
- GORENDER, Jacob. (1978). Escravismo na Mineração (Cap. XXI). In O escravismo colonial. São Paulo, Ed. Ática. Ensaios 29.
- JOUBERT, H. (2006). L’art Africain. Éditions Scala. Paris.
- KOSSOY, Boris (2002). Realidades e Ficções na Trama Fotográfica. Editora Ateliê Editorial.
- KRAUS, R. (1993). Caminhos da Escultura Contemporânea. São Paulo: Martins Fontes.
- NAVES, R. (1996) A forma difícil: ensaios sobre e a arte brasileira. São Paulo: Editora Ática. New York, Museum of Modern Art, 1999.
- PEDROSA, Mário (2007). Mundo, homem, arte em crise. São Paulo: Perspectiva.
- PETRAGLIA, I. C. (1995). Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes.
- RAMOS, A. (1949). Arte negra no Brasil. Cultura, Brasília, v. 1, n. 2, p. 189-212.
- READ, H. (1994) La escultura moderna. Barcelona: Ediciones Destino.
- RODRIGUES, N. (1932). As línguas e as belas artes nos colonos pretos - Pintura e escultura - Sobrevivências africanas. In Os Africanos no Brasil. São Paulo: Editora Nacional. p. 160-171. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, 9) [1ª. ed. 1904] s/d, p. 87-93.
- SAIA, L. (1944). Escultura popular brasileira. São Paulo: Edições Gaveta.
- SANT’ANNA, A. R. de. (2000). Barroco: do quadrado à elipse. Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- SILVA, R. J. da; CARNEIRO, S. (2009). Violência racial: uma leitura sobre os dados de homicídios no Brasil / Rodnei Jericó da Silva e Suelaine Carneiro. – São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra; Global RightsPartners for Justice. Disponível em: <http://www.globalrights.org/sites/default/files/docs/Violencia_Racial_2009_in_Portuguese.pdf>
- SOUZA, Vanessa Raquel Lambert de. (2007). O vestuário do negro na fotografia e na pintura: Brasil, 1850-1890. Dissertação de M estrado, UNESP – Instituto de Artes.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz (1993). O Espetáculo das Raças. Companhia das Letras.
- TIRAPELI, P. (2005). A Igreja como Centro Irradiador de Cultura no Brasil Colonial. In Arte Sacra Colonial: barroco memória viva. UNESP. pp. 8-11.

- _____, P. (2006). Arte Brasileira – arte colonial – barroco e rococó. Companhia Editora Nacional.
- VALLADARES, C. do P. (1963). Agnaldo Manoel dos Santos: origin, revelation and death of a primitive sculptor. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia.
- _____, C. do P. (1969) A iconologia africana no Brasil. Revista Brasileira de Cultura, Rio de Janeiro, a. 1, n. 1, p. 37-48[+ pranchas].
- _____, C. do P. (1976). Aspectos da iconografia afro-brasileira. Revista Brasileira de Cultura, Rio de Janeiro, v. 6, n. 23, p. 64-77.
- _____, C. do P. (2000). O negro nas artes plásticas. In Mostra do Redescobrimento: negro de corpo e alma = black in body and soul. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais: Fundação Bienal de São Paulo. p. 426-429. [1ª. ed. 1968]
- _____, C. do P. (2000). Primitivos, genuínos e arcaicos. In Mostra do Redescobrimento: arte popular = popular arts. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais: Fundação Bienal de São Paulo. p. 92-101. [1ª. ed. 1966]
- VENTURINI, G.; GODINHO, T. (2013). Mulheres Brasileiras e Gênero Nos Espaços Público e Privado - Uma Década de Mudanças na Op. Pública. Fundação Perseu Abramo,.
- VERGER, P. (1981). Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo. Salvador: Corrupio.
- WITTKOWER, R. (1989). Escultura. São Paulo, Martins Fontes.
- ZANINI, W. (Org.). (1983). História Geral da Arte no Brasil. (V. 1). São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles - Fundação Djalma Guimarães.



Doutoramento em Educação

AS ARTES VISUAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PERGUNTA DE PARTIDA

Qual a importância do ensino das Artes Visuais na Formação Profissional?

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Sendo a educação estética fundamental, como defende Herbert Read na sua obra "*Educação pela Arte*", o tema abordado, no âmbito do Doutoramento em Educação, surge da necessidade de compreender o papel a desempenhar pelas Artes Visuais para desenvolvimento de capacidades intelectuais, físicas, socio-humanas, aptidões e formação artística do indivíduo, nomeadamente no âmbito da Formação Profissional.

No seu contexto geral as Artes Visuais oferecem um conjunto de aprendizagens importantes na formação do formando, promovendo capacidades de raciocínio e de análise, favorecendo a transmissão cultural e os meios próprios da linguagem artística.

Teorias defendidas por autores de referência como Bronowski, J. (1983), Munari, B. (1987), Sousa, A. (2003), entre outros, sustentam este estudo empírico.

OBJETIVOS

Este estudo empírico pretende compreender o papel do ensino das Artes Visuais na formação profissional.

HIPÓTESE

Os formadores têm uma perceção desvalorizadora das estratégias do ensino das Artes Visuais na Formação Profissional, relativamente às outras áreas de estudo.

MÉTODO

Entrevistas.
Investigação ação.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com este estudo evidenciar a necessidade do ensino da área das Artes Visuais na Formação Profissional.
Contribuir para a inclusão das Artes Visuais no tronco comum da Formação Profissional não as restringindo ao grupo de formandos dos cursos específicos.

Doutoranda: Maria Madalena da Costa Sanchez Baião Bravo
madalenasanchez@gmail.com
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa
Departamento de Educação



Em COMO NÃO Nos ESTAMOS NAS TINTAS!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

conclusões

Maria Jesus Agra Pardinas, Ana Angelica Albano e Teresa Torres de Eça

A rede IberoAmericana de educação artística (RIAEA) é uma comunidade de arte educadores e de pessoas interessadas nesta área, ligados por um interesse comum em partilhar informação sobre educação artística em língua espanhola e portuguesa, utilizando redes sociais na Internet. A RIAEA celebrou o seu segundo congresso em Maio de 2014, na cidade de Guimarães, em Portugal. A RIAEA tem seis anos de existência, foi formada como rede informal em Beja, em 2008, onde foram enunciados alguns princípios de atuação que retomamos neste texto. Pegamos, neste artigo, na expressão comum usada em Portugal de 'estar-se nas tintas' para debater a situação da educação artística atual. Estar-se nas tintas quer dizer não dar importância, não se preocupar, estar conscientemente a leste do assunto em questão. Na verdade, esse não é o nosso caso, pelo contrário, nós estamos francamente preocupados com a educação artística, sobretudo face às supressões que os vários governos europeus têm vindo a fazer no domínio das artes na escola pública e face ao desfasamento entre investigação e prática da educação artística nos nossos países.

Somos ignorados, si callamos ya no existiremos ni en los márgenes, estamos fuera del discurso educativo y no nos dimos cuenta de eso

Não nos estamos nas tintas e queremos de exprimir esta opinião junto dos decisores das políticas educativas e junto do público em geral. Continuaremos a defender o papel das artes para uma educação integral, humanística dos cidadãos.

¿Pero cómo llegar a ser escuchados?

¿Qué mensaje queremos divulgar? ¿Lo tenemos?

Tenemos discursos, palabras, conceptos, experiencias, investigaciones, pero si organizásemos ahora una manifestación ¿Cuál sería nuestro mensaje?

Embora nem sempre saibamos expor o nosso problema, temos algo importante a dizer. Só

precisamos de um pouco mais de reflexão para conseguirmos enunciar um slogan que nos torne mais visíveis. Talvez que nos próximos anos possamos conseguir simplificar os nossos discursos e torná-los mais eficientes. Não nos parece que as macro narrativas da UNESCO, da OEI, da UE ou dos Ministério da Educação dos vários países donde somos oriundos satisfaçam os propósitos da educação artística porque são sujeitos a modas e tendências de uma sociedade consumista, neoliberalista, que não está interessada em maneiras de crescer e de viver com mais justiça e felicidade.

De onde partimos e como estamos: Retomando as Conclusões do 1º Congresso da RIAEA

Dos debates do congresso 1º Congresso da RIAEA, realizado em Beja, Portugal, em 2008 analisaram-se necessidades para a educação artística segundo três grandes eixos: Educação, Arte e Cultura Contemporânea; Escola; Educação artística; Investigação; Formação/ Arte Educadores/ Professores de Educação artística. Na altura identificavam-se necessidades de criação de quadros profissionais competentes na educação artística em todas as vertentes e linguagens; pretendia-se uma maior interligação das formações de educadores e professores, entre as várias instituições, não só dentro do país, como a nível internacional e reivindicava-se a criação de uma forma sistemática de acompanhamento, formação e atualização dos educadores e professores que estão no terreno.

Nesse sentido o que observamos no segundo congresso foi que estamos em retrocesso acelerado, a formação de professores depois de se ter consolidado o modelo Bolonha, na Europa, perde qualidade e rigor. Observa-se um aumento de cursos de graduação e pós-graduação na formação de professores cujo modelo é o ensino à distância, com muitos problemas operativos e cuja qualidade nem sempre é verificada. Destacamos aqui, no contexto Brasileiro, a comunicação de Jurema L. F. Sampaio, que questiona o que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas de artes visuais à distância. Das comunicações de

conclusões

Guimarães sobre este tema verificamos que também no modelo presencial e, de um modo geral, o modelo de formação de professores de educação artística está completamente obsoleto, com exceção de casos pontuais onde coordenadoras de cursos e de departamentos têm desafiado o conformismo e experimentando modelos baseados na arte contemporânea, estética relacional e investigação baseada nas artes, por exemplo como foi escrito nas comunicações de Amparo Alonso-Sanz; Rosvita Kolb; Dolores Callejon Chinchilla; Isabel Moreno; Dolores Granados; Judit Vidiella Pagès ou Ricard Huerta. O processo artístico de artistas da contemporaneidade engajados em questões sociais, ambientais e éticas aparece cada vez mais como uma possibilidade de reformular processos de ensino como veículo facilitador de aprendizagens mais abertas ao mundo real. Quanto à formação ao longo da vida, ela existe mas não é reconhecida pelos empregadores como valorização profissional. Na verdade, os diretores de escolas e ou instituições tutelares longe de a promoverem recusam aos professores o tempo necessário para a realizar. Mas apesar de tudo, os educadores agrupam-se em comunidades não formais, não geográficas como o caso da RIAEA e aprendem uns com os outros, dialogando, partilhando experiências, experimentando praticas artísticas. Talvez que isso seja um modelo emergente para a formação ao longo da vida.

A criação de situações e personagens pede envolvimento, pede entrega. Da mesma forma, necessito estar inteira para poder ouvir as histórias do outro, além das minhas. Criar personagens que sejam versões das histórias que o grupo viveu, dos sentimentos comuns demandam estar junto, manter este olhar que é para dentro e para fora ao mesmo tempo, manter a atenção solicitada por um salto, por um pulo, por um movimento que me projeta, que me permite compreender quem quero ser a partir daquilo que fui e do que estou sendo com este grupo (Alexandra Ancona).

Em 2006 salientavam-se necessidades de propiciar modelos de educação baseados no

questionamento crítico e na reconstrução do conhecimento; de ouvir a voz das crianças e dos jovens no discurso educativo. Falava-se na emergência de exigir educadores e professores qualificados para a educação artística em todos os lugares educativos (contextos de ensino formais e não formais). Nesta década continuamos com a vigência de práticas de educação artística modernistas, e práticas de educação artística baseadas nos modelos de trabalho por projeto enunciados no final do século vinte. Sobretudo no ensino das artes visuais prevalece a importância do domínio de técnicas e de materiais, modelos de resolução de problemas vindos do design e pressupostos antigos do ensino da arte como disciplina expositiva do tipo geometria descritiva ou história da arte com modelos Panofskianos de leitura de imagens. Na generalidade, ainda não conseguimos implementar em grande escala contextos de ensino-aprendizagem que preparem as crianças, jovens e adultos [alunos, professores, cidadãos] para atuar consciente, crítica e criativamente em contextos interculturais e interterritoriais característicos de contemporaneidade. Apesar de pouco a pouco se sentir a influência dos estudos culturais através da abordagem da cultura visual, de visões alternativas vindas dos movimentos ecológicos, feministas e queer desenvolvemos descrições acríicas de experiências pedagógicas e discursos auto-bajuladores onde não se equacionam obstáculos e fatores negativos. Mas, não podemos ser pessimistas, cada vez mais, pequenas vozes se erguem, pequenas ações demonstrando que é possível mudar de paradigma, tal como nos mostrou Guillermo Calviño.

No contexto da educação não formal, continuamos com praticas de 'edutainment' sem grande expressão nem continuidade nas práticas de mediação cultural entre os patrimónios, museus e públicos. Apesar de cada vez mais se vislumbrarem experiências que trabalham a arte pública e a estética relacional como possibilidades e dispositivos para conceituar e orientar processos colaborativos e participativos, na educação artística ainda nos falta evidência do seu impacto junto das comunidades. No entanto, na área da educação dramática observámos que a comunidade ganha terreno como centro de conhecimento (Isabel Bezelga; Hugo Vieira, Ramón Aguiar). No segundo congresso tivemos oportunidade de ver como muitos educadores

conclusões

estão a utilizar processos mais colaborativos e performáticos (Rachel Rosvita Kolb; Marcelo Wasem e Mariana Novaes; Rachel Vianna, Leonardo Perotto). Vimos como nos estamos a tornar mais performáticos e mais políticos. Vemos aparecer uma nova geração de educadores artísticos ativistas transmedia e transdisciplinares, por exemplo Ângela Saldanha; Manuel Miguéns e Ana Miguéns. que normalmente trabalham nas margens do sistema.

Esta revelación destrozó mi visión egocéntrica. María tenía toda la razón. Yo no conocía a estos chicos en absoluto. Nada sabía de su dolor y del sufrimiento que escondían bajo una apariencia de desidia (Guillermo Calviño).

Claro que a a escola ainda não é um lugar motivante onde crianças e adolescentes encontrem sentido e utilidade. Apesar de alguns professores de arte terem a opinião que conseguem criar esse ambiente nas suas aulas, o sistema escola está cada vez mais virado para avaliação estandardizada, rankings, discriminação, exclusão, penitência e sofrimento. A escolaridade é uma obrigação e os alunos não têm opções: contar, ler, escrever, falar inglês, fazer exercício físico e papaguear são as grandes prioridades. A repetição, memorização e normalização é a regra. Não existe espaço para imaginação, criatividade e emoção. As artes e as humanidades são secundárias e sem importância. A escola nega o papel e a importância dos sentimentos, da subjectividade e das biografias pessoais. No entanto existem professores que apesar de tudo lhes dão importância e que vão trazendo professores de outras áreas para a necessidade de pensar uma escola mais humana.

Partindo da ideia da arte como experiência que permite uma resignificação dos espaços e dos hábitos do cotidiano, o projeto Água da Rua reuniu estudantes, trabalhadores, comerciantes, empresários, famílias e amigos do Bairro... (Rachel Vianna)

Em Guimarães tivemos oportunidade de ver como, de facto, a educação artística está mais virada para aspetos transdisciplinares, ecológicos e ativistas como em na comunicação de Rachel de Sousa Vianna 'Água da Rua' e em aspectos subjectivos, pessoais e sociais como

em 'Cuando me encuentro, cuando nos encontramos' de José Pedro Aznárez López e Samir Assaleh e através destes e doutros casos refletimos sobre a necessidade de uma educação artística entre lugares de cidadania, identidades, diversidade e sustentabilidade. Ao final dos trabalhos, o professor perguntou sobre experiências amorosas. (Ramon Aguiar)

Longe de restringir lugares ou de procurar definições territoriais, como comunidade reivindicamos um espaço de não-lugar, de permeabilidade e de oportunidade, criamos projetos, partilhamos questões e juntos exploramos possibilidades; fazemos pontes entre escolas, espaços culturais e comunidades, estamos a transformar-nos em profissionais entre lugares, nas margens e com as margens para uma construção de centros nas periferias. Mais do que professores ou educadores somos criadores de relações de aprendizagem.

Este proyecto multidisciplinar nace a partir de la indagación sobre las teorías de la desescolarización, reconocidas como utopías o cambios radicales de una reconstrucción social,... (Silvia Capelo).

E, falando de investigação, algo ocorreu nestes seis anos. Mais investigadores, mais gente utilizando metodologias participativas, baseadas em artes, a/r/tografia; investigação artística. A arte parece ganhar terreno no processo de investigação. Existem mais revistas, mais informação, mais encontros. Poderíamos até dizer sem grande margem de erro que, passados seis anos, existem mais investigadores em educação artística que se inquietam e que inquietam através das artes no espaço iberoamericano. Mas, observamos que 'desde hace mucho tiempo investigación e practica educativa siguen siendo mundos bastante alejados: el de la realidad de las aulas y el de la investigación. A academia mata o pesquisador, embota imaginação, afasta-o do desconhecido. Chega de processos de sofrimento, é necessário ajudar o outro que se senta ao nosso lado a desencobrir-se, a descobrir-se e a descobrir o que pensa e sente, com que autores quer dialogar, o que os dados que colhe ensinam, para onde apontam... o que tem a dizer. Como poderemos buscar alternativas o estrategias de

conclusões

contacto, de aproximación ? Como destruir os muros da academia? Como permeabilizar os níveis do ensino e da investigação ? la docencia y la investigación debería formar un todo y nutrirse de esas sinergias, sino vamos mal!!!'

Emergência do diálogo como construção de uma comunidade

De certa maneira, o segundo congresso pouco acrescentou às conclusões do primeiro. Verificámos que os temas enunciados em Beja continuam pertinentes, talvez agora com a adição da abordagem da arte educação ativista. A conversa tanto no Congresso em Guimarães como no seu paralelo virtual no blogue desenhada para o evento foi interessantes, questionando conceitos e práticas. Descreveram-se experiências no terreno; trabalhos de investigação e trabalhos de opinião. É sempre bom falar entre nós, partilhar as nossas vivências. Pensar juntos maneiras de fazer educação artística em encontros de professores e educadores de arte . Este Congresso, desenhado como local de experimentação foi um encontro importante porque fizemos isso, refletimos sobre a nossa profissão, os nossos lugares e os nossos não lugares em oficinas, em debates, em silêncios, em risos e em palavras.

Conversamos, dançamos, desenhamos, costurámos os botões da rede, comemos e rimos juntos. Houve momentos de apresentação, momentos de oficina, momentos de metáfora e momentos de comunhão. Isso é muito importante, porque somos uma comunidade com rituais próprios, que através das artes pensa e comunica. Sentimos la necesidad de resistir activamente para crear otra narrativa de educación e ao falar disso começamos a criar os fundamentos dessa narrativa construindo modalidades de diálogo diferentes que como é lógico dão resultados diferentes.

Pensaremos, crearemos, transformaremos

Transformaremos, pensaremos, crearemos

Crearemos, transformaremos, pensaremos

Man Ming

O importante es el clima que se crea nos congressos deste tipo, es esa especie de energía que se retroalimenta con cada intervención, por muy dispar y diferente que sea!!!! eso es lo que debería pasar en los centros y espacios educativos.

Creo que esa es la clave de la educación, pues educar significa proveer a los humanos del conocimiento necesario para adaptarse al entorno. Por ello, y para que sea efectivo, los sistemas educativos deben pasar, ineludiblemente, por una actualización de acuerdo con los momentos y tendencias, puesto que la sociedad cambia en todo momento y hoy lo hace más deprisa que nunca. La educación debe estar muy ligada al progreso social, de lo contrario, el alumnado fallará en las competencias que la sociedad demanda. Parece que los gobiernos aún no se han enterado (¡ ou fazem que não !!!) pues seguimos arrastrando un sistema educativo heredado de un sociedad industrial y muy poco conectado con el mundo en el que vivimos.. Permanecemos anclados en esa idea desfasada de transmitir conocimientos para una sociedad industrial, pero no para una vida que persigue la creatividad y la innovación para progresar.

Qué queremos visibilizar?

No entanto, das diferentes apresentações, comunicações, e conversas , por vezes fica um sentimento de inacabado, de conversa fiada..... não sabemos como ARTICULAR o que queremos, as nossas estratégias de afirmação são FROUXAS. Então o que necessitamos? O que é preciso fazer? Como o vamos fazer? Será que queremos mesmo fazê-lo ? Sair do espaço normativo confortável das universidades e das escolas e construir espaços não normativos e desconfortáveis? Despir as vestes das hierarquias académicas e estar ao lado dos educadores que estão à margem do sistema? Nuestras estrategias de actuación son demasiado pasivas, defensivas y aisladas, temos medo de deixar a segurança da estabilidade profissional , medo de tomar partido , de escolher alternativas. Movámonos, pasemos a la acción, Seamos todas y todos comunicantes y participantes activos!!!!Tenemos que atacar en todos los frentes, a primeira linha de batalha é o nosso próprio conformismo. Está na hora da

conclusões

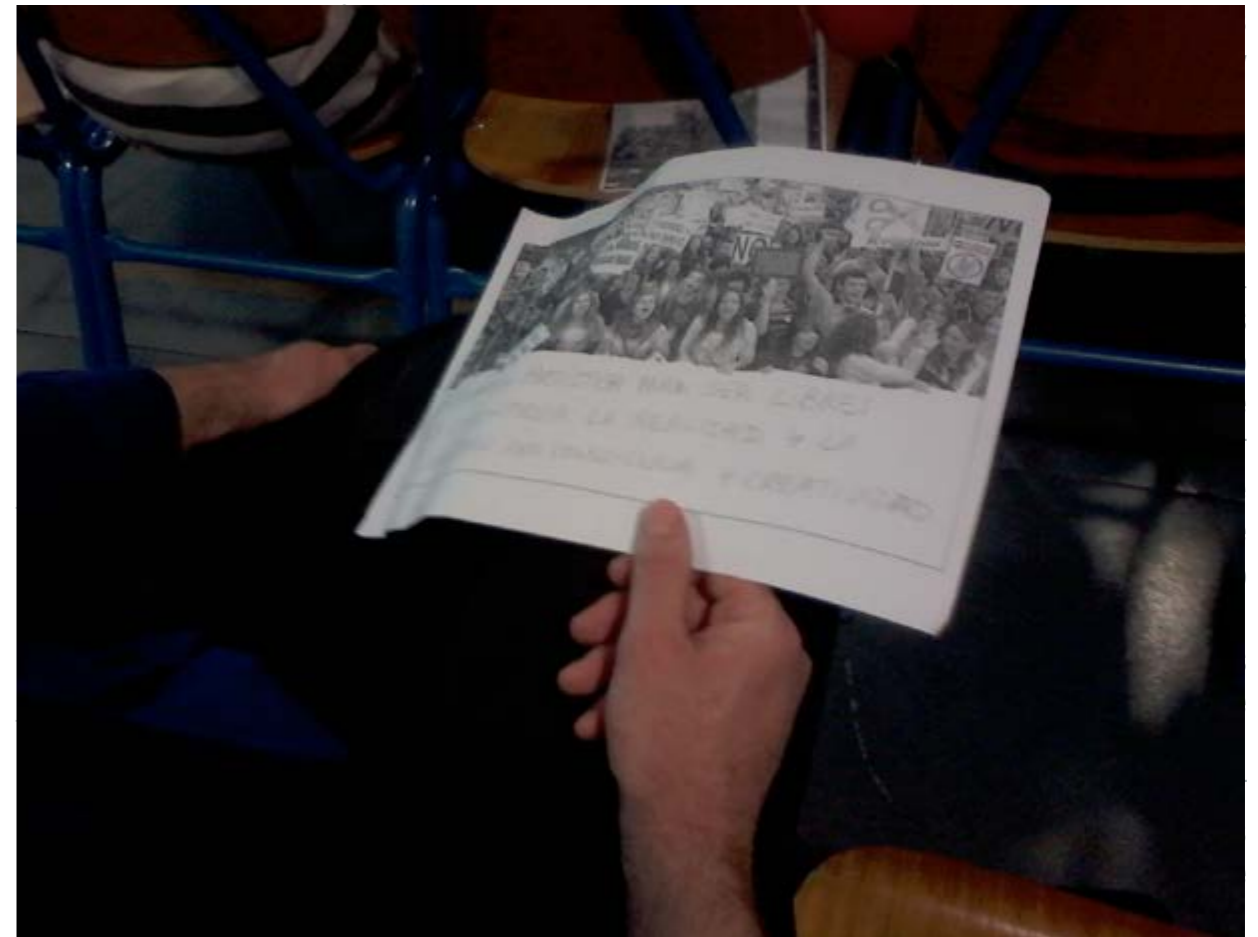
desinquietação. Até que ponto poderemos ser portadores do vírus da Educação artística? Até que ponto queremos infeccionar o sistema? Precisamos pensar em dónde e cómo podemos e queremos estar presentes: definir estratégias de actuación, de resistencia, de visibilidade, de ataque porque somos responsáveis de la educación artística e de lo que se está haciendo de ella en nuestros países. Tenemos la obligación de intervenir, de tomar posiciones políticas fuertes.

Tenemos que fomentar el trabajo práctico y, ceder más la palabra al alumnado, que tomen iniciativas, dejarse llevar por su intuición, por sus emociones... Trabajemos más la idea de trabajo en equipo, pues los sistemas educativos occidentales están diseñados para fomentar el conocimiento en materias útiles para el mercado laboral. Pero ¿Dónde quedan aquellas habilidades y competencias que ayudan al desarrollo como individuos, y nos ayudan a comprender el mundo en el que nos movemos?

En segundo plano. En los mejores de los casos se da carácter transversal a competencias que son hoy esenciales: trabajo en equipo, capacidad de concentración, y relajación, la multidisciplinariedad, lo social y lo emocional... Transversales, es decir, que cada docente las introduce en sus materias cuando buenamente puede y a su manera.

¿a donde queremos ir????....

transdisciplinariedad, práctica artística contemporánea desde una metodología de la investigación-acción.



Algumas reflexões pós congresso:

Acredito que a maior contribuição da RIEA é ser horizontal. não há hierarquia, não tem rei, rainha e súditos: todos têm igual direito à palavra, todos têm o mesmo espaço na roda.

conclusões

isto é, em si mesmo, revolucionário: transgride os padrões escolares e acadêmicos. Tal como neste artigo todas as línguas; linguagens e ações, têm cabimento no espaço da RIAEA.

Perguntamos o que melhorar? Como disseminar esta cultura de rede ?

Temos que mudar a forma de fazer as coisas. Mais do que mudar nomes , temos que mudar as práticas. Aqui no Brasil, antes dizíamos, : arte-educação ou educação artística e já era motivo de polêmica. a nomenclatura já definia quem usava um ou outro termo. definia um território, uma forma de pensar, embora as práticas fossem pouco diferentes. ou me parecessem quase iguais. Arte educação era a vanguarda e educação artística a tradição, agora ampliaram os termos: cultura visual, artografia, metodologia triangular . Mudaram as referências ; as citações; mas nada muda, de fato, no que é feito nas escolas. E os professores perdem-se nas apresentações intermináveis entre triangular, cultura visual a/r/tográficos, etc. Os professores ficam esperando qual é a nomenclatura da moda! qual é o novo guru a ser seguido e deixam o seu espaço de ação mingar. Por isso este congresso foi importante, porque não foi um espaço apenas de apresentação de ideias e descrições, foi um ambiente de partilha através de irreverência, de riso, de afeto, de jogo. Um espaço onde se criaram novas experiências. Temos que mudar a forma de fazer as coisas, temos que aprender juntos. E já o estamos fazendo.

Será que congressos mudam a forma de fazer arte nas escolas?

Leis, decretos mudam o modo como de fazer arte nas escolas?

O que muda é somente o que mudou dentro de cada um, a partir de encontros significativos. que podem acontecer numa mesa redonda ou na hora do café ou numa 'derive' ou num 'estar junto' O que muda é a qualidade do encontro, que provoca inquietações. O que nos mudou a todos e todas foram os congressos onde nos encontramos, onde conversamos as nossas

melhores e piores ideias , onde confessamos os nossos melhores e piores momentos. O que está a mudar são os jovens professores e investigadores que se sentam ao nosso lado e nos trazem notícias do futuro.

Mas temos que criar mais situação de risco, de desafio! Criar espaços de aprendizagem coletiva e congressos desafiadores e provocadores! Desestabilizemos as certezas! Se somos especialistas em educação artística porque seguimos modelos de encontro das ciências sociais? Porque não usamos processos artísticos na maneira como investigamos e como relatamos os resultados das nossas investigações?

Precisamos criar redes que possam acolher as descobertas, os medos, as dúvidas. Congressos que ampliem o debate, onde possamos discordar e/ou concordar, sem inimizades, sem destruir o outro que discorda. Criemos redes para embalar nossos sonhos. O importante seria criar novas conexões, explorar territórios desconhecidos, trabalhar em rede.

A arte, hoje, não precisa, necessariamente, de museus, ateliers, galerias para ser criada e/ou produzida distribuída... mas, onde e como está sendo ensinada? Muitas vezes continua confinada entre 4 paredes. A aprendizagem nas instituições formativas é cada vez mais redutora e cada vez mais necessitamos de outros lugares e de outras formas de comunicação e debate, quiçá mais encontros em rede: horizontais, onde se dance, cante, pinte e borde, criando redes de pessoas que partilham o alimento (intelectual, afetivo e gastronômico).

No Brasil, quando uma criança faz uma travessura dizemos: 'menino não faça arte!!'

Arte e travessura são vistos como como sinônimos. A arte como transgressão traz-nos uma dimensão única de ousadia, de tomada de risco , de romper fronteiras e saltar limites. Mas isso nem sempre é levado a sério por metodologias novas e velhas de ensino de arte que têm didatizado, domesticado a arte deixando de fora risco e a transgressão. Um ponto alto do segundo congresso foi sairmos na rua com o boi (com o coletivo Tuia de Artíficos), saímos, como comunidade de afetos para a partilha de emoções , para a travessura, a arte na rua com as pessoas e não para as pessoas. O jogo performático serviu para nos lembrar a essência da

conclusões

arte, aquilo que séculos de ensino da arte tentaram ocultar do processo artístico. Em qualquer lugar, com qualquer material pode acontecer a criação, a travessura e o jogo construtor de relações de aprendizagem. Como educadores artísticos, professores de artes, facilitadores, mediadores ou outros 'ores' temos o poder de revelar esse lado da arte, trazer de volta a emoção para as narrativas educacionais.

Continuemos por outra inquietud!!!

Campinas, Santiago de Compostela; Viseu, 22 de Julho de 2014

Nota

Neste texto escrito a três optámos por deixar a escrita original em Português de Portugal; Português do Brasil, Galego e Castelhana. As citações são frases retiradas das comunicações e oficinas durante o Congresso ou dos textos destas atas.