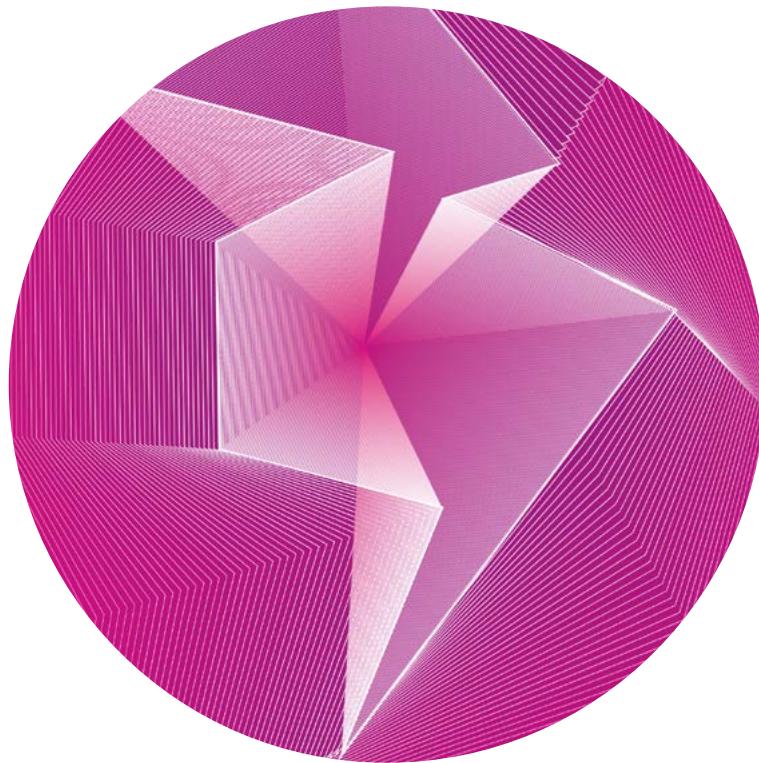


GRIETAS Y PROVO- CACIONES

CONGRESO
REGIONAL INSEA
AMÉRICA LATINA 2021
CUSCO / PERÚ.



Insea
THE INTERNATIONAL SOCIETY
FOR EDUCATION THROUGH ART

CONGRESO
**GRIETAS
Y PROVOCA-
CIONES**
PARA LA
EDUCACIÓN
EN **ARTES**

GRIETAS Y PROVO- CACIONES

CONGRESO
REGIONAL INSEA
AMÉRICA LATINA 2021
CUSCO / PERÚ.

Formato PDF

TÍTULO COMPLETO DE LA PUBLICACIÓN:

GRIETAS Y PROVOCACIONES

CONGRESO REGIONAL INSEA AMÉRICA LATINA 2021 CUSCO / PERÚ.

EDITOR:

Mario Mogrovejo Domínguez

Mirian Celeste Martins

Fernando Miranda

REVISIONES:

Juan Peralta Berríos

Marcelo Zevallos Rimondi

Juan Pacheco Enciso

Ysabel Robalino Sánchez

NÚMERO TOTAL DE PÁGINAS:

958

InSEA Publications Viseu, Portugal 2022

Qta da Cruz São Salvador 3510-784, Viseu, Portugal

www.insea.org

Email: insea@insea.org

Year of Publication: 2022

ISBN 978-989-53600-3-1

DOI: 10.24981/2022-GPCUSCO



12	EQUIPO ORGANIZADOR
13	PRESENTACIÓN
15	GLEN COUTTS
16	UNA ACTITUD DECOLONIAL: UNA SEÑAL DE IDENTIDAD DEL CONGRESO REGIONAL INSEA
18	NUEVOS RETOS PARA AMÉRICA LATINA DESDE EL CONGRESO DE CUSCO "GRIETAS Y PROVOCACIONES"
21	LATINOAMÉRICA, ÚNICA Y HETEROGÉNEA A LA VEZ
24	SOBRE EL CONGRESO
	PONENCIAS PRINCIPALES
34	EL ARTE DE LAS GRIETAS Y LA LABOR DE AGRIETAR Catherine Walsh
40	DESAPRENDER ARTE, ESTÉTICA Y TECNOLOGÍA Walter Mignolo
49	A CONSTANTE LUTA PELA DESCOLONIZAÇÃO NA ARTE E NA ARTE/EDUCAÇÃO Ana Mae Barbosa
58	EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UNA MIRADA REBELDE SOBRE LA COMPLEJIDAD DEL MUNDO Chiqui Gonzalez
70	PROVOCACIONES ENTRE GRIETAS Milene Chiovatto
83	EDUCACIÓN POR EL ARTE, SENTIDO DE LO PROPIO Y ACTUALIDAD (EN POS DEL ARTE DEL MAÑANA) Ramón Cabrera Salort
90	CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA LA CREACIÓN DE CONOCIMIENTOS DECOLONIALES DESDE LAS ARTES Pedro Pablo Gómez Moreno
103	DE LA PEDAGOGÍA DEL CONOCER A LA CURIOSIDAD ACUERPADA Joaquín Barriendos
108	LA A/R/TOGRAFÍA VISUAL COMO UNA ESTRATEGÍA METODOLÓGICA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Ricardo Marín
108	A/R/TOGRAFÍA PROPUESTAS EMERGENTES Y POTENCIALIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN Rita Irwin
109	PAULO TELES Paulo Teles
109	MODERN HeART Glen Coutts
	PONENCIAS
111	EJE 1 / DECOLONIALIDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA
112	O USO DA HISTÓRIA ORAL NA FORMAÇÃO PLURIVERSALISTA DE PROFESSORES DE ARTE: POR UM ENSINO DE ARTE ANTIRRACISTA, DEMOCRÁTICO E INTERCULTURAL Sumaya Mattar
125	DE BRUJAS A CANÍBALES: REPRESENTACIÓN DE LA MUJER BRASILEÑA BAJO LA MIRADA COLONIZADORA Anelise de Oliveira Müller
136	IMÁGENES, COLECCIONES VISUALES Y TECNOLOGÍAS DE GÉNERO: REFLEXIONES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL ARTE/EDUCACIÓN Beatriz de Jes Sousas / Leda Maria de Barros Guimarães
148	A PRESENÇA DA MÚSICA COMO UMA ALTERNATIVA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DECOLONIAL DA GEOGRAFIA Fellipe Lopes Pontes Pereira
153	POR UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA CRÍTICA E LIBERTADORA DO ENSINO DAS ARTES Fernando Bueno Catelan
164	POR UNA REORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LO DECOLONIAL José Eugenio Rubilar Medina
175	A COMUNICABILIDADE DA ARTE CONTEMPORÂNEA A PARTIR DA TEORIA DE VILÉM FLUSSER Juliana Santos Pereira
182	EXPOSICIÓN VIRTUAL "HOY SOMOS MUCHOS ÁRBOLES": NARRATIVAS INDÍGENAS DEL NORESTE EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA INTERINSTITUCIONAL Renata Wilner / Aislan Felipe da Silva Santos / Carlos Eduardo de Souza / Juliana Alves Xukuru
192	DECOLONIALIDADE: DOCÊNCIA, PESQUISA E CRIAÇÃO ARTÍSTICA Claudio Luiz Garcia
208	CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Rocío De Las Mercedes Polanía Farfán
218	ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA Eduardo Junio Santos Moura
227	LA ACCIÓN SIMBÓLICA "NUDOS, TRENZAS Y URDIMBRES": UN HACER COMUNITARIO DE RE-EXisTENCIA Julia A. Salinas Sánchez
238	CIENCIA Y ARTE INDÍGENA EN EL NORESTE DE BRASIL: MAPEO Y DIÁLOGOS CON ARTISTAS Varios autores
251	EL EROS PEDAGÓGICO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO PARA SUPERAR EL DUALISMO MENTE/CUERPO EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES Tauana Parreiras
257	A BONECA LUZIA NA SALA DE AULA: DECOLONIALIDADE E ENSINO DE ARTE Cássia Macieira

- 264 **O ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE LEIS E DIREITOS**
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães / Nelía Lucia Fonseca / Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França
- 278 **JOGOS AFRICANOS NO ENSINO DA ARTE**
Matheus Nunes Dias
- 285 **EL GIRO EDUCATIVO EN LA ESCENA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO DESDE AMÉRICA LATINA: EL CASO DE BRASIL**
Paula Waimberg
- 290 **RESISTENCIAS A LA COPIA, SAMPLEANDO LA COLONIA. RASGOS Y GESTOS DE-COLONIALES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA UNIVERSITARIA**
Oscar J. Ayala S. / Ingrid J. Benítez V. / Mónica Marcell Romero Sánchez
- 301 **INTERFACES DA SERRA**
Cladenir Dias de Lima / Francine Cunha
- 304 **ESTUDOS SOBRE A EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ARTE: LEITURAS, RELATOS E REFLEXÕES**
Varios autores
- 312 **O ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE LEIS E DIREITOS**
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães / Nelía Lucia Fonseca / Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França
- 326 **EMANCIPACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LA CULTURA VISUAL DE AMÉRICA LATINA**
Tatiana Fernández / Rosana de Castro
- 334 **LA UTILIZACIÓN DE LA TIERRA Y SU APORTE COMO RECURSO PLÁSTICO EN LOS TRABAJOS CREATIVOS DE ARTE**
Grisa Camargo Ramos
- 343 **A POÉTICA INTROMETIDA NA EDUCAÇÃO: AFETOS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA SALA DE AULA**
Profª. Drª Leisa Sasso / Profª. DrªThérèse Hofmann Gatti
- 349 **RE-IN-CORPORANDO: ABORDAJES VISUALES SOBRE NEO/DES/COLONIALISMOS HEGEMONIZANTES DESDE EL CUERPO ADOLESCENTE**
Leticia Balzi Costa
- 358 **LA NECESIDAD CORPORAL DE UN TERRITORIO.**
Zoila Schrojel
- 368 **IMÁGENES, PATRIMONIO Y EDUCACIÓN: ALGUNOS EJEMPLOS DE ICONOCLASIA RACIAL DURANTE EL AÑO 2020 EN AMÉRICA Y EUROPA**
Víctor Murillo Ligorred
- 376 **DECONSTRUCTION OF SYSTEMIC PREJUDICE**
Ruth Mateus-Berr
- 387 **EJE 2 / PRÁCTICAS EDUCATIVO-ARTÍSTICAS Y FORMACIÓN DE PROFESORES**
- 388 **EDUCACIÓN EN ARTES VISUALES Y ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY: REPERCUSIONES Y POSIBILIDADES EN LAS UNIDADES DE INTERNACIÓN**
Rosana de Castro / Tatiana Fernandez / Ana Lidia Rodrigues Neves
- 397 **MOVIMIENTOS PARA AFIRMAR LA VIDA EN TIEMPOS SUSPENDIDOS: REFLEXIONES DESDE EL "PROGRAMA DE APOIO EXTRA DISCIPLINAR – PAED/UFRGS"**
Aline Nunes
- 406 **ATELIÊ EFÊMERO: AFINIDADES E AFINAÇÕES**
Ana Carmen Nogueira
- 416 **ARTE CONTEMPORÁNEO Y MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES**
Andrea Hofstaetter
- 429 **O ENSINO DE ARTES VISUAIS EM BRASÍLIA, A CAPITAL BRASILEIRA, NO CONTEXTO DA COVID19 NAS ESCOLAS PARQUE**
Dr. Cleber Cardoso Xavier / Ms. Simone Santos de Oliveira das Mercês / Dra. Thérèse Hofmann Gatti
- 438 **ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN PANDEMIA: EXPERIENCIA DEL MÉTODO COLOREARTE EN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE.**
Daniela Cobos Bustamante / Sofía Serrano Rodríguez
- 448 **PLANTACIÓN DE SUEÑOS: UNA PRÁCTICA POÉTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**
Felipe Augusto Michelini da Silva / Rita Luciana Berti Bredariolli
- 458 **PAISAJES PATRIMONIALES**
Felipe Correa / Antonia Pössel
- 474 **LA RUTA DEL TEATRINO. EL RECORRIDO DE UN RETABLO ESCENICO EN BICICLETA**
Felipe Nelson / Zoila Schrojel
- 483 **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ARTES DESDE EL DIÁLOGO CON ESPACIOS NO FORMALES: INFORME DE EXPERIENCIA**
Francine Nazário-Silva / Silemar Maria de Medeiros da Silva
- 494 **CAMINHOS PARA CONTER NARRATIVAS NAS ARTES**
Geraldine Burke / Michelle Ludecke / Boyd White
- 511 **LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA: EXPLORACIÓN DE NUEVAS PRÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**
Julia Margarita Barco
- 525 **AS ARTISTAS DO SUL: UMA COLEÇÃO PROPOSITIVA E INCLUSIVA**
Nádia Senna / Luiza Tavares
- 533 **A EXPRESSÃO DRAMÁTICA DA CRIANÇA TRANSBORDA E PROVOCA AS PEDAGOGIAS**
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
- 543 **EL APOYO COMO OBJETO DE MATRÍCULA Y ARTE EN LA ESCUELA**
Márcia Moreno

- 552 **MANOS COGNITIVAS ARTÍSTICAS. DE LAS MANUALIDADES INERTES EN EDUCACIÓN A LA PLASTICIDAD Y VISUALIDAD COGNOSCITIVA DEL PROCESO ARTÍSTICO**
Martín Caeiro Rodríguez
- 564 **FUERZAS COLECTIVAS: APRENDIZAJES INESPERADOS EN ARTES**
Mónica Marcell Romero Sánchez
- 576 **EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE DESIGN THINKING**
Nora Ramos Vallecillo
- 589 **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POTÊNCIA ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**
Simônica Da Costa Ferreira
- 598 **FORMAÇÃO DE EDUCADORES: O OLHAR SENSÍVEL PARA O DESENHO DA CRIANÇA**
Distaine Myrtz Oliveira Sousa Sales / Distene Mércia Oliveira Sousa Ladeia
- 605 **LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE ARTES VISUALES Y LAS "COMPETENCIAS" EM LOS DOCUMENTOS OFICIALES BRASILEÑOS**
Ana Marcia Akai Moreira
- 614 **DIÁRIOS E CADERNOS DE ARTISTA COMO FORMA DE POTENCIALIZAR O PROCESSO CRIATIVO**
Leticia Soares Do Santos
- 629 **TEATRO Y AUTOCONOCIMIENTO EN CLASES A DISTANCIA**
Ana Carolina Honório Chaves
- 633 **EDUCACIÓN EN ARTES VISUALES Y ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY: REPERCUSIONES Y POSIBILIDADES EN LAS UNIDADES DE INTERNACIÓN**
Rosana de Castro / Tatiana Fernandez / Ana Lidia Rodrigues Neves
- 642 **UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE TEATRO E DAS DEMAIS ARTES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM AS SÍNDROMES DE DOWN E TURNER**
Rosimeire Gonçalves dos Santos / Elizabete Gomes Moreira dos Santos
- 653 **SENTIDOS POLÍTICOS E ESTÉTICOS DE UMA PERFORMANCE ARTE NUM PERCURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS**
José Inacio Sperber / Carla Carvalho
- 661 **EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA REGIÓN DE O'HIGGINS (CHILE). VOCES DOCENTES CON ENFOQUE TERRITORIAL RURAL Y URBANO EN CONTEXTO DE ESTUDIO REALIZADO EN PANDEMIA POR COVID-19**
José Mela Contreras / Daniela Cobos Bustamante
- 672 **NARRATIVAS PERIFÉRICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ARTE: REFLEXIONES DESDE UN PROYECTO SOCIAL**
Leandro de Oliva Costa Penha / Érica Peçanha do Nascimento
- 679 **EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA SECUNDARIA EN CARTAGENA**
Luz Elena Muñoz Salazar
- 687 **SAMBA DAS MEMÓRIAS--(ETNO)GRAFIA COM O POVO KAPINAWÁ**
Juliana Freitas Ferreira Lima
- 696 **POÉTICAS HÍBRIDAS: UMA NÃO LINEARIDADE DO SER/FAZER ARTE**
Cladenir Dias de Lima / Francine Cunha
- 706 **EL TIEMPO DEL ARTE: LA CREACIÓN COMO OCUPACIÓN DEL SENSIBLE**
Maria José Braga Falcão
- 716 **PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DE LOS MAESTROS EN ARTES**
Mtro. Robles Isidro / Mtro. Gutiérrez Higuera / Mtro. Zamudio Figueroa
- 723 **OTRAS PRÁCTICAS DE ARTE/EDUCACIÓN FORMACIÓN DE PROFESORES**
Prof. Dra. Stela Maris Sanmartín / Ana Rita Cesar Lustosa / Luciano Tasso Filho
- 731 **PROYECTO BALBÚRDIAS POÉTICAS: EL CUERPO EN LA (DE) FORMACIÓN DE PROFESORES DE ARTES VISUALES**
Profa. Dra. Rosane Bezerra Soares
- 739 **BAGAGEM ARTÍSTICA/CULTURAL E A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA**
Mirian Celeste Martins / Estela Maria Oliveira Bonci / Jéssica Mami Makino
- 747 **EJE 3 / EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UN MUNDO HOLÍSTICO**
- 748 **EDUCACIÓN ARTÍSTICA: INVESTIGAR DESDE LA COMPLEJIDAD**
Bernardo Bustamante C.
- 758 **A CARTA/PESSOA COMO PARTITURAS DE VIDAS EM PROCESSOS E RETROCESSOS CON(TECNO)VIVIAIS**
Eneila Almeida dos santos / Gustavo Henrique Lima Ferreira
- 765 **LEITURA DE IMAGENS NA LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO PARA O LETRAMENTO VISUAL E LITERÁRIO**
Marília Forgearini Nunes
- 776 **POR UM VIÉS INTERARTÍSTICO: A PLASTICIDADE NA OBRA COLETIVA CONSTELAÇÕES**
Rita Mychelly dos Santos Salles / Ana Rita Cesar Lustosa / Dr. Sérgio Rodrigues de Souza
- 783 **EL ARTE COMO EDUCACIÓN**
Samuel Soto Quispe
- 788 **LA PEDAGOGÍA DEL CAMINAR DE UNA "ANDARIEGA": HACIA UNA ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA**
Luz Elena Acevedo Lopera
- 790 **CARTOGRAFÍA DE UNA EDUCACIÓN SALVAJE: LA RESISTENCIA ENTRE GRIETAS**
Cristiane Bandeira Aldavez Vaz / Alberto d'Avila Coelho
- 799 **MUSEO VIRTUAL 150**
Desirê Bello Neves / Rita Cassia da Silva e Silva
- 804 **A PRESENÇA DA DANÇA EM UMA PEDAGOGIA EM MOVIMENTO**
Juliana Klein / Luiza Banov / Renata Fernandes

- 813 **HISTORIAS DE VIDA Y OBJETOS EN DESUSO: DE LA CONVERGENCIA Y LO HÍBRIDO**
Mag. Vladimir Ramos Calderón
- 818 **ARTE E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO**
Maria Eugênia Zimbres de Moura
- 830 **PALCO: UNA EXPERIENCIA DE ARTE/EDUCACIÓN VIRTUAL EN LA PANDEMIA**
Leandro de Oliva Costa Penha / Maria Angélica Durães Mendes de Almeida
- 836 **O QUE A PANDEMIA MOSTROU SOBRE (A FALTA DE) CONHECIMENTO DE TECNOLOGIA DOS PROFESSORES DE ARTE**
Jurema Luzia de Freitas Sampaio
- 844 **DISPOSITIVOS AUTOETNOGRÁFICOS ACCIDENTALES. UNA EXPERIENCIA PARA GENERAR NARRACIONES MULTISITUADAS**
Alejandra Carolina Pérez Velasco / Lennyn Armando Santacruz Vega
- 854 **EJE 4 / CULTURAS HÍBRIDAS E INSTITUCIONES CULTURALES Y EDUCACIONALES**
- 855 **EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO: REPRESENTACIONES DE OBRAS DE MUJERES EN MASCARILLAS EN EL PERIODO DE PANDEMIA**
Ana María Marqués Ibáñez / Mariana Hernández Curbelo / Zaida Hernández Romero
- 866 **EL ARTE EN EL APRENDIZAJE DE BIOQUÍMICA: LA LITERATURA COMO ELO ENTRE CIENCIA, METABOLISMO E INSEGURIDAD ALIMENTARIA**
Ana Cecília Sena Oliveira / Rafael Pinto Vieira / Eliane Novato Silva
- 874 **PROFESORA DE ARTE VE LA ARTESANÍA TRADICIONAL COMO PATRIMONIO CULTURAL EN JAPÓN**
Maho Sato
- 881 **LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ARTÍSTICO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LOS RETROCESOS Y LOGROS EN TIEMPOS DE PANDEMIA**
Cíntia dos Santos Magalhães / Juliana Marcondes Bussolotti
- 894 **CULTIVAR A SENSIBILIDADE POR MEIO DA MEDIAÇÃO DE LEITURA**
Felínio de Sousa Freitas
- 900 **PERCEPCIONES DEL HACER: SOBRE LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS INSTITUCIONALES DE LA VIDA COTIDIANA EN MALG**
Renan Silva do Espírito Santo / Ursula Rosa da Silva
- 909 **O POPULAR NO MUSEU: UMA POSSIBILIDADE DECOLONIAL?**
Barbara Cristina de Campos Almeida Passeau
- 917 **EL SISTEMA DE LAS ARTES EN LIMA COMO SISTEMA DISCIPLINARIO**
Orietta Marquina Vega
- 926 **LA CRISIS DEL HABITAR DESDE LA ESCUCHA DE MÚSICAS POPULARES: UNA INTERPRETACIÓN DEL CUERPO COMO CAMINO-AULA**
José Leonardo Ruiz Méndez / Carlos Alberto Chacón Ramírez
- 934 **EL PROYECTO RODETE EN MIS CLASES DE DIBUJO CON MODELO. PROCESOS PEDAGÓGICOS Y ARTÍSTICOS TRANSDISCIPLINARIOS**
María Pilar Viviente Solé
- 944 **TALLERES**
- 945 **DISEÑO PENSANDO A SU MANERA A TRAVÉS DE LA EXPLORACIÓN DE MATERIALES**
Cindy T. Davis
- 954 **ALMÁCIGO DE PREGUNTAS**
Nancy Cila / Daniela Ricciardi / Carolina Bellei
- 960 **CUERPO E IMAGEN COMO HERRAMIENTA PARA LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA**
Alejandra Carolina Pérez Velasco / Lennyn Armando Santacruz Vega
- 968 **TALLER DE VIDEOARTE MEDIADO POR EL JUEGO DE LENGUAS Y MEDIOS ARTÍSTICOS CONTEMPORÁNEOS**
Pio de Sousa Santana
- 975 **PROTAGONISMO Y EDUCACIÓN INTEGRAL: EXPERIENCIAS CON LA DANZA EN LA ESCUELA**
Adriana Vilchez Magrini Liza / Adriano José Pinheiro
- 979 **PECHAKUCHAS**
- 980 **1. AHORTA RAIZ DO CORAÇÃO**
Aline Aparecida Lages Thomaz
- 980 **2. AR**
Aline Aparecida Lages Thomaz
- 981 **3. ENTRE LA ESTEREOTIPACIÓN Y LA INVISIBILIZACIÓN: DIÁSPORA AFRICANA Y LAS MIGRACIONES AFRO-ATLÁNTICAS**
Carlos Torrado Lois
- 981 **4. DOS BORDADOS AOS E-TÊXTEIS**
Célia Cristina Silva Ferreira
- 982 **5. INTERFACES DA SERRA-ATO 2**
Cladenir Dias De Lima / Francine Cunha / Coletivo Arte Mais
- 985 **6. DECOLONIALIDADE: DOCÊNCIA, PESQUISA E CRIAÇÃO ARTÍSTICA**
Claudio Luiz Garcia
- 985 **7. CORPOS LEGENDADOS**
Ivone Cavalcante De Souza

986	8. ENTONCES, ENTORNOS – EL PROCESO CREATIVO COMO EXTENSIÓN DE LA OBRA: UNA MIRADA A LOS CAMINOS Débora Lima Dantas De Oliveira
988	9. MÃOS, SABÃO E ÁGUAS A DANÇAR M. Botelli (UFRJ) ; A. Gonçalves De Faria ; C. Pacheco Faria (UFRJ) ; M. Ferreira Soares (UFRJ) ; M. Batista Souza (UFRJ)
991	10. EXPERIÊNCIA EM 4'33: BARULHOS DO SILÊNCIO Maria José Braga Falcão – SEE/SP
994	11. TIPOS DE MORADIAS: CONSTRUÇÃO DE UMA CABANA AFRICANA Rita De Cássia Silva E Silva / Desiré Bello Neves
994	12. DECOLONIZING OUR CURRICULUM: QUERIES AND OBSERVATIONS Rebecca Bourgault
1001	13. SUHT VALMIS: UNCONSCIOUS, CONSCIUUS, DICIPLINARY
1002	ART, MEET, MUSIC AND VIDEO. LIVE-ART-SHOW LESSON LIGHTHOUSE AND HALCYON SEA II Tonu Talve

INTITUCIÓN ORGANIZADORA



COMITÉ ORGANIZADOR

Mario Mogrovejo Domínguez
World Council América Latina InSEA

Mirian Celeste Martins
World Council América Latina InSEA

Fernando Miranda
World Council América Latina InSEA

Patsey Bodkin
Secretaria InSEA

Marcelo Zevallos Rimondi
Artista visual /educador

Juan Peralta Berrios
Historiador /educador

Juan Pacheco Enciso
Escuela de Arte Corriente Alterna

Jurema Sampaio
Unicamp Brasil

Ysabel Robalino Sánchez
Artista visual /educadora

COMITÉ DE APOYO

Sandra Flores
Flor Orihuela

JUNTA EJECUTIVA 2019-2022

Glen Coutts
InSEA President (2019-2021)

Teresa Torres de Eça
InSEA Past President (2019-2021)

Samia Elsheikh
InSEA Vice-President (2017-2021)

Steve Willis
InSEA Vice-President (2017-2021)

Patsey Bodkin
InSEA Secretary (2019-2021)

Celia Ferreira
InSEA Treasurer (2019-2021)

CONSEJEROS MUNDIALES

Sahar Khalil
Egypt – Africa & Middle East Region

Sirine Abdelhedi
Tunisia- Africa & Middle East Region

Christiana Afrikaner
Namibia-Africa & Middle East Region

Yungshan Hung
Taiwan- Asia Region

Maho Sato
Japan- Asia Region

Hyungsook Kim
Korea- Asia Region

Mira Kallio-Tavin
Finland Europe Region

Gabriella Pataky
Hungary-Europe Region

Susan Coles
United Kingdom- Europe Region

Mario Mogrovejo Dominguez
Perú- Latin America Region

Mirian Celeste Martins
Brasil- Latin America Region

Fernando Miranda
Uruguay- Latin America Region

Jonathan Silverman
United States- North America Region

Allan Richards
United States-North America Region

Amanda Alexander
United States-North America Region

Kathryn Coleman
Australia- South-East Asia and Pacific Region

Kim Snepvangers
Australia- South-East Asia and Pacific Region

Robert F. Hayden Jr.
Philippines- South-East Asia and Pacific Region

Nadine Kalin
USA- Principal Editor IJETA (2020-2022)

CONCEJEROS

LATINOAMERICANOS 2019-2022

Mirian Celeste Martins
InSEA World Councilor Latin America

Mario Mogrovejo Domínguez
InSEA World Councilor Latin America

Fernando Miranda
InSEA World Councilor Latin America

COMITÉ CIENTÍFICO

Glen Coutts
president.insea@gmail.com
President InSEA

Teresa Eça
teresatorresea@gmail.com
Past presidente InSEA

Federico Bujan
fbujan@gmail.com
Argentina

Lucia Pimentel
luciagpi@gmail.com
Brasil

Mirian Celeste Martins
mcmart@uol.com.br
Brasil

Jurema Sampaio
ju.sampaio@gmail.com
Brasil

Lucia Lombardi
lucialombardi@ufscar.br
Brasil

Rose Gonçalves
rosegon@gmail.com
Brasil

Renata Wilner
renatawilner@yahoo.com.br
Brasil

Ana del Tabor
anadel@ufpa.br
Brasil

Alfonso Medeiros
saburo@uol.com.br
Brasil

Daniela Cobos
daniela.cobos@gmail.com
Chile

José Mela

jose.mela@uoh.cl
Chile

Martín Bascopé

mbascope@uc.cl
Chile

Olga Lucia Olaya

olgaolayambar@gmail.com
Colombia

Bernardo Bustamante

Colombia

Alexis Aroche Carvajal

arache@unah.edu.cu
Cuba

Saidel Brito Lorenzo

mailto:saidelb@yahoo.es
Ecuador

Martha Eugenia Valle

mevallecon@yahoo.com
El Salvador

Beatriz Sandoval

patojospintores@gmail.com
Guatemala

Patricia Ygarza

patriciaygarza@gmail.com
Paraguay

Maricha Heisecke

maricha.h@gmail.com
Paraguay

Mario Mogrovejo Dominguez

mogrovejo@hotmail.com
Perú

Marcelo Zevallos R.

marcelozevallos74@gmail.com
Perú

Juan Pacheco Enciso

jpacheco@escultorica.com
Perú

Juan Peralta Berrios

jmperalta41@gmail.com
Perú

Martha Patricia Espiritu Z.

pespirituz@gmail.com
México

Taniel Morales

tonio_clon@hotmail.com
México

Isabel Galindo Aguilar

sokosavi@icloud.com
México

Lyllian Meza de Rocha

lylliamrocha@yahoo.com
Nicaragua

Fernando Miranda

fmiranda68@gmail.com
Uruguay

Gonzalo Vicci

gonzalovicci@gmail.com
Uruguay

Salomon Azar

azarsalomon@gmail.com
Uruguay

DIVULGACIÓN:**InSEA AMÉRICA LATINA**

Divulgación

INSEA, CLEA, FAEB, EAV/ANPAP

Apoyo

Salomón Azar

Representante CLEA

Leda Guimarães y Roberta Pucetti

Representantes FAEB

María Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Representante EAV/ANPAP

Lilia Romero Soto

FLADEM

APOYO INSTITUCIONAL Y AUSPICIOS

El congreso contó con el apoyo institucional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO y el Ministerio de Educación del Perú.

Contó con el auspicio de la I. E. P. Pablo Picasso.

Con el apoyo de:



<https://es.unesco.org>



www.insea.org



www.minedu.gob.pe



www.pablopicasso.edu.pe

Organizaciones colaboradoras del Congreso Regional Cusco 2021 afiliadas a InSEA

Presentes no site da insea

FAEB

CLEA

EDUCARTE

Sociedad Chilena de Educación por el Arte

EQUIPO ORGANIZADOR

La participación como equipo organizador y gestor del “Congreso Virtual de Educación Artística: “GRIETAS Y PROVOCACIONES en la enseñanza y aprendizajes de las artes 2021”, desarrollado en el Perú, definitivamente ha sido una gran experiencia significativa, ardua, renovadora y satisfactoria, con mucho aprendizaje y reflexión de por medio.



Dada la envergadura y responsabilidad requerida para la articulación de los contenidos y el nivel internacional de sus invitados e invitadas, la planificación y el trabajo en equipo, fue el eje primordial para consolidar nuestras fortalezas en la gestión, gracias al profesionalismo y compromiso asumido por el equipo y su disposición hacia la investigación que fuimos recogiendo en el proceso y en torno a las metodologías y saberes en el campo de las pedagogías actuales; entendiendo su rápido desenvolvimiento e importantes aportes, gracias a las perspectivas interdisciplinarias y multiculturales que se vienen presentando a través del arte/ educación, sobre todo desde el enfoque decolonial.

Somos conocedores que el Congreso Internacional surge de una necesidad colectiva como consecuencia de las debilidades en las políticas del estado y sus instituciones, y los vacíos en la categoría arte/educación en los diferentes contextos sociales y la necesidad imperiosa de cultivar sensibilidades en este tema.

Por esta razón, reconocemos el aporte de este congreso y cuya realidad fue posible gracias al apoyo de profesionales e investigadores que escucharon nuestro llamado y decidieron participar en ella como son los diferentes especialistas de reconocimiento nacional e internacional, quienes desde sus experiencias y reflexiones han sumado y han hecho que este magno evento, sea un fuerte llamado hacia la importancia y validez de una educación desde el arte, remarcándose que es una labor compleja, de mucho compromiso y responsabilidad por parte de quien educa y guía en los contextos actuales, y la cual requiere del trabajo reflexivo y crítico y mucha creatividad.

Reconocemos también, que el Congreso virtual de Educación Artística: “GRIETAS Y PROVOCACIONES” brindó la oportunidad de generar grupos de trabajo, alianzas, difusión, acercamiento, extensión y nuevos espacios para potenciar la acción pedagógica–investigativa buscando en los diferentes profesionales interesados que participaron en ella, un mayor empuje en su apuesta en ella. En este sentido, podemos afirmar que hemos cumplido con los objetivos deseados y hemos sembrado una semilla de inquietud y esperanza.

Finalmente, como equipo, más allá de los logros obtenidos, nuestro compromiso a seguir trabajando en aras de una educación desde el arte y nuestra disposición para que estos espacios o plataformas de acercamiento e intercambio de saberes y experiencias y con el apoyo de INSEA y de las diferentes organizaciones educativas y sociales, sigamos en la lucha por lograr sociedades mejores, más sensibles, humanas y con mayor educación.

A todos y todas: MUCHAS GRACIAS

Equipo organizador y gestor Perú

Juan Pacheco Enciso (Escuela de Arte Corriente Alterna)

Juan Peralta Berríos (Historiador / educador)

Marcelo Zevallos Rimondi (Artista visual /educador)

Ysabel Robalino Sánchez (Artista visual /educadora)

Mario Mogrovejo Dominguez (Artista visual/educador)

PRESENTACIÓN

La International Society for Education Through Art (InSEA), organización no gubernamental y socio oficial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), hemos organizado con mucho éxito Congreso Internacional de Educación Artística virtual, denominado: "GRIETAS Y PROVOCACIONES en la enseñanza y aprendizajes de las artes", que se realizó del 24 al 27 de noviembre del 2021, Es para InSEA una maravillosa oportunidad realizar el 1er. Congreso Regional en Perú, es imperante la necesidad de compartir e involucrar conocimientos, experiencias y otros saberes dentro de nuestra comunidad de Arte/Educación en América Latina.

Hoy en día el Arte/Educación es una de las herramientas más poderosas que existe para transformar sociedades. En tal sentido el Congreso surge como alternativa crítica, divergente, creativa y contemporánea que permite al Arte/Educación desarrollar ventajas entre sus comunidades de aprendizaje.

Cada día es más importante pensar en sujetos libres, democráticos, críticos ante escenarios globales de tiempos difíciles que afectan a nuestra sociedad. La corrupción, la globalización, la deforestación, la contaminación, entre otras, siguen siendo constantes y muy presentes en nuestras sociedades latinoamericanas; Es por ello que conscientes del rol que desempeña el Arte/Educación se realizó el 1er. Congreso Regional InSEA Cusco: Grietas y Provocaciones en la enseñanza y aprendizajes de las Artes.

OBJETIVOS

Durante el congreso mundial realizado el 2019 en la Universidad British Columbia de Vancouver Canadá, con los consejeros latinoamericanos Mirian Celeste Martins, Fernando Miranda y Mario Mogrovejo, se plantea la primera labor, la creación del CONGRESO InSEA / AMÉRICA LATINA–CUSCO 2021, “GRIETAS Y PROVOCACIONES” PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS ARTES, donde fue refrendado por la comunidad latinoamericana participante, donde se establece un primer objetivo: ser un espacio, donde los educadores, artistas visuales, y el público en general interactúen y participen de un congreso con multiplicidad de nuevas pedagogías en contextos diversos y propiciar la reflexión y el debate sobre las problemáticas actuales de la educación y la enseñanza y aprendizaje en las artes, considerando tanto el contexto global como local de manera que sea factible el intercambio de ideas, prácticas, experiencias, estudios o investigaciones que sustentan el quehacer de los académicos en los distintos niveles educativos y que se plantean nuevos espacios que favorezcan una vida más digna reflexiva y colaborativa de nuestras comunidades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Crear un espacio de reflexión que permita a los educadores artísticos la posibilidad de exponer sus ideas y reflexionar a partir de ellas.
- Ser un espacio de intercambio de ideas y conocimientos entre investigadores y profesionales de diferentes países implicados en el desarrollo de la creatividad artística en la educación.
- Promover iniciativas y divulgar investigaciones y experiencias en el campo de la creatividad artística desde una perspectiva interdisciplinar para la mejora de la docencia en la enseñanza superior, en niveles no universitarios y en ámbitos profesionales y artísticos.
- Impulsar nuevas estrategias que promuevan la educación artística en espacios no convencionales.
- Fomentar espacios donde educadores desarrollen proyectos creativos a partir de la multiplicidad y el sincronismo de las artes.
- Fomentar espacios de creación y difusión del arte y la cultura y de la educación artística de todos los peruanos y latinoamericanos.
- Ser un espacio de intercambio de ideas y conocimientos entre investigadores y profesionales de diferentes países implicados en el desarrollo de la creatividad artística en la educación.
- Promover la utilización de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de la investigación, la docencia y la creación artística.
- Crear una comunidad educativa para la realización de proyectos educativos.
- Ser una oportunidad para debates sociales (interculturales), ecológicos, culturales, de género, Inter y transdisciplinarios desde la perspectiva del Arte/Educación.

Glen Coutts

InSEA President



Como presidente de InSEA, estoy encantado de que el Congreso Regional Latinoamericano 2021 se lleve a cabo en Perú en la histórica y hermosa ciudad de Cusco, que alguna vez fue la capital del Imperio de los Incas. Con su orgullosa herencia arqueológica, su perspectiva cosmopolita e internacional, es el lugar más apropiado para una reunión de profesionales creativos.

Los congresos regionales son mucho más internacionales de lo que sugiere el nombre "regional". Uno de los eventos más importantes en el calendario internacional de educación artística, atrae regularmente a expertos de todos los rincones del mundo. Los congresos son una oportunidad para fortalecer las redes nacionales e internacionales en beneficio de la comunidad mundial de educación artística.

El tema del Congreso "Grietas y provocaciones en la enseñanza y el aprendizaje de las artes" es oportuno y estimulante. Cuando la situación sociopolítica alrededor del mundo es tan impredecible; cuando el cambio climático es una gran amenaza para la humanidad, cuando los conflictos estallan, necesitamos educadores de arte, artistas y científicos que trabajen juntos para buscar soluciones y nuevas formas de apoyar nuestras economías, pero lo que es más importante, nuestras comunidades. Este evento ofrece una oportunidad vital para debatir y compartir conocimientos en educación a través del arte.

Professor Glen Coutts
Universidad de Laponia.

Como presidente do InSEA, estou muito feliz que o Congresso Regional Latino-Americano 2021 acontecerá no Peru, na histórica e bela cidade de Cusco, que já foi a capital do Império Inca. Com o seu orgulhoso património arqueológico, a sua perspectiva cosmopolita e internacional, é o

local mais apropriado para um encontro de profissionais criativos.

Os congressos regionais são muito mais internacionais do que o nome "regional" sugere. Um dos eventos mais importantes do calendário internacional de educação artística, atrai regularmente especialistas de todos os cantos do mundo. Os congressos são uma oportunidade para fortalecer as redes nacionais e internacionais em benefício da comunidade global de educação artística.

O tema do Congresso "Rachaduras e provocações no ensino e aprendizagem das artes" é oportuno e estimulante. Quando a situação sociopolítica ao redor do mundo é tão imprevisível; quando a mudança climática é uma grande ameaça para a humanidade, quando os conflitos surgem, precisamos de arte-educadores, artistas e cientistas trabalhando juntos para encontrar soluções e novas maneiras de apoiar nossas economias, mas, mais importante, nossas comunidades. Este evento oferece uma oportunidade vital para discutir e compartilhar conhecimentos em educação através da arte.

Professor Glen Coutts
Universidade da Lapônia.

Una actitud decolonial: una señal de identidad del Congreso Regional inSEA

¡Fue en el 2019, en el verano de Vancouver, que se aprobó y soñó el Congreso en Cusco! Éramos un grupo de América Latina que fortaleció sus lazos allí. Allí nos articulamos para vernos en Cusco.

La pandemia de la Covid-19 nos quitó la oportunidad de un encuentro presencial en tierras peruanas llenas de historias, pero no la oportunidad de nuevos encuentros capaces de "reunir distintas formas de leer crítica y poéticamente el mundo e intervenir en la reinención" de la sociedad e inmiscuirse en el orden pedagógico instituido". El deseo de hacer sonar "la voz de quienes tienen historias educativas emancipatorias, experiencias desobedientes, saberes estratégicamente olvidados y memorias usurpadas, rescatando la dimensión política del Arte/educación en América Latina" no solo fueron palabras del Congreso en su sitio web, sino reflejaba también la actitud decolonial que fundaba su dinámica.

Actitud decolonial presente en la cuidada elección de los hablantes Walter Mignolo y Catherine Walsh, referentes en la fundamentación del concepto, así como los demás entre investigadores, docentes, artistas, etc.

Actitud decolonial presente en el montaje de mesas temáticas. No solo por los temas que estimulan el diálogo, sino también por la invitación a profesionales con amplia experiencia, articulando conexiones entre nuestras diferencias culturales e históricas.



Uma atitude decolonial: uma marca do Congresso Regional da inSEA

Foi em 2019, no verão de Vancouver, que o Congresso em Cusco foi aprovado e sonhado! Éramos um grupo da América Latina que ali fortaleceu seus laços. Ali nos articulamos para nos vermos em Cusco.

A pandemia da Covid-19 nos tirou a oportunidade de um encontro presencial nas terras peruanas carregadas de histórias, mas não a oportunidade de novos encontros capazes de "reunir diferentes formas de ler crítica e poeticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade e interferir na ordem pedagógica instituída". O desejo de fazer soar "a voz daqueles com histórias educacionais emancipatórias, experiências desobedientes, conhecimentos estrategicamente esquecidos e memórias usurpadas, resgatar a dimensão política da Arte/educação na América Latina" não foram somente palavras de apresentação do Congresso em seu site, mas se espelharam na atitude decolonial que fundamentou sua dinâmica.

Atitude decolonial presente na escolha criteriosa dos conferencistas. Walter Mignolo e Catherine Walsh, referências na fundamentação do conceito, assim como os demais entre pesquisadores, professores e artistas.

Atitude decolonial presente na montagem das mesas temáticas. Não apenas pelos temas impulsionadores do diálogo, como também no convite a profissionais de extensa experiência, articulando conexões entre as nossas diferenças culturais e históricas.

Actitud decolonial en los talleres. Con artistas invitados y seleccionados, abrieron espacio para la experiencia estética.

Actitud decolonial en la organización de 158 comunicaciones. Fueron cuidadosamente ensamblados para que cada sesión se convirtiera en un momento de interacción e intercambio de diferentes realidades bajo un enfoque común.

Creo, sin embargo, que el mayor desafío superado para fomentar la actitud decolonial fue superar el tema del idioma. En eventos anteriores de InSEA, el idioma oficial era el inglés. Sin eliminar esta posibilidad, hubo un esfuerzo inmenso para tener intérpretes. Todas las conferencias fueron grabadas y subtituladas para que los hablantes de inglés, español y portugués pudieran entenderlas. En las comunicaciones, el respeto por cada idioma nos llevó a combinar el español y el portugués, ya que con un poco de esfuerzo se pueden entender los dos idiomas hermanos. El respeto por los demás puede llevarnos a tratar de entenderlos en su propio idioma.

Participando en este Congreso Regional de InSEA en Cusco, con la coordinación general de Mario Mogrovejo, con un equipo fabuloso, además del apoyo del directorio de InSEA y con la expresiva participación de arte/educadores y artistas, sí reveló un momento de esperanza y renovación del compromiso en la continuidad de la interacción iniciada. ¡Viva América Latina! ¡Con mucho arte y cultura!

Mirian Celeste Martins

Consejero InSEA para Latinoamérica (2018-2022)

Atitude decolonial nas oficinas. Com artistas convidados e selecionados abriam espaço para a experiência estética.

Atitude decolonial na organização das 158 comunicações. Com cuidado foram reunidas para que cada sessão se tornasse um momento de interação e troca de realidades distintas sob um foco comum.

Considero, entretanto, que o maior desafio vencido para fomentar a atitude decolonial foi superar a questão da língua. Em eventos passados do InSEA, a língua oficial era o inglês. Sem eliminar essa possibilidade, houve um imenso esforço para que houvesse intérpretes. Todas as conferências foram gravadas e legendadas para que fosse possível a compreensão dos falantes da língua inglesa, espanhola e portuguesa. Nas comunicações, o respeito a cada língua nos levou a unir o espanhol e o português, pois com um pouco de esforço as duas línguas irmãs podem ser compreendidas. O respeito ao outro pode nos levar a tentar compreendê-lo em sua própria língua.

Participar deste Congresso Regional da InSEA em Cusco, com a coordenação geral de Mario Mogrovejo, com uma equipe fabulosa e além do apoio da diretoria da InSEA e com a participação tão expressiva de arte/educadores e artistas se revelou um momento de esperança e de renovação de compromisso na continuidade da interação iniciada. Viva América Latina! Com muita arte e cultura!

Mirian Celeste Martins

Conselheira InSEA para América Latina (2018-2022)

Nuevos retos para América Latina desde el Congreso de Cusco “Grietas y Provocaciones”

Para nosotros desde América Latina fue uno de los retos más importantes en los últimos años, el haber podido desarrollar un congreso en el Perú, desde el último gran congreso sucedido en América Latina en 1984 en Río de Janeiro y que después de tantos años no sucediese un evento de gran magnitud, sin embargo, en el 2019 con el incesante apoyo de Teresa Eca, Patsey Bodkin y Glen Coutts entre otros, finalmente logramos definir el 2019 a Cusco como el nuevo escenario para el desarrollo del Congreso Regional de InSEA; sin embargo otra circunstancia más pone en riesgo el deseo y voluntad para el desarrollo del congreso “la pandemia COVID-19 situación que cambió el rumbo del mundo y de nosotros mismos, situación que nos obligó a postergar un año más el Congreso y que reformamos todo lo estructurado desde un congreso pensado en lo presencial a convertirlo completamente en un congreso virtual.

El congreso toma como como arista pensar la educación artística no desde los ejes de poder como las capitales de las grandes ciudades latinoamericanas sino desde aquellas otras ciudades alejadas de los centros de poder, es por eso que el congreso del Perú recae sobre la ciudad de Cusco, ciudad importante, histórica y culturalmente, sin embargo, al no ser la capital del país vive alrededor del abandono y la pobreza, realidades comunes en casi todo América Latina donde la adversidad la corrupción, la política, el hambre y la economía son cuestiones transversales en el desarrollo de nuestras sociedades emergentes.



Novos desafios para a América Latina do Congresso de Cusco “Frestas e Provocations”

Para nós da América Latina foi um dos desafios mais importantes dos últimos anos, poder realizar um congreso no Peru, desde o último grande congreso que aconteceu na América Latina em 1984 no Rio de Janeiro e que depois de tantos anos não aconteceu um evento de grande magnitude, porém, em 2019 com o apoio incessante de Teresa Eca, Patsey Bodkin e Glen Coutts entre outros, finalmente conseguimos definir 2019 em Cusco como o novo cenário para o desenvolvimento do Congresso Regional do InSEA ; No entanto, outra circunstância coloca em risco o desejo ea vontade pelo desenvolvimento do congreso “a pandemia do COVID-19, situação que mudou o rumo do mundo e de nós mesmos, situação que nos obrigou a adiar o Congresso por mais um ano e . que reformamos tudo estruturado de um congreso pensado presencialmente para convertê-lo completamente em um congreso virtual.

O congreso toma como diferencial pensar a educação artística não a partir dos eixos de poder como as capitais das grandes cidades latino-americanas, mas daquelas outras cidades distantes dos centros de poder, por isso o congreso do Peru cai no cidade de Cusco, uma cidade importante, histórica e culturalmente, porém, por não ser a capital do país, vive em torno do abandono e da pobreza, realidades comuns em quase toda a América Latina onde a adversidade, a corrupção, a política, a fome e a economia são questões transversais no desenvolvimento das nossas sociedades emergentes.

Cusco y su cultura, historia imprime un carácter de fuerza y de reclamo a nuestro congreso, nuestro congreso se basa en escuchar a todos, en dar voz a todos, La enseñanza y aprendizaje en las artes en Latinoamérica supone una acción de lucha por agrietar los principios sobre los cuales se fundamentan los conocimientos artísticos, culturales y educativos promovidos por premisas universales. Este congreso propone reunir diversos caminos para leer crítica y poéticamente el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad. GRIETAS Y PROVOCACIONES pretende interferir el orden pedagógico establecido, apunta a dar voz a aquellas personas de historias educativas emancipadoras, de experiencias desobedientes, de saberes estratégicamente olvidados y de memorias usurpadas, etc. Se activaron un conjunto de herramientas para desacomodar nuestras mentes, para re-pensar la enseñanza y aprendizaje en las artes desde nuestras propias necesidades y perspectivas. Con todo ello, aspira a recuperar la dimensión política de la educación artística en Latinoamérica.

Dado el complejo escenario nuevo retador que significa la virtualidad se estableció un nuevo objetivo a superar que era generar desde la virtualidad un congreso con contenidos coherentes con la realidad latinoamericana y es allí que el congreso calza perfectamente en las nuevas demandas educativas sociales y culturales que la sociedad merece.

A pesar de este nuevo escenario el congreso logró tener alrededor de 400 personas participantes tanto de las ponencias, invitados, moderadores, asistentes etc. El congreso tuvo una circulación de aproximadamente 700 personas interesadas en participar sin embargo de esta 700 personas sólo lograron inscribirse 400.

Cusco e sua cultura, a história imprime um caráter de força e reivindicação ao nosso congresso, nosso congresso se baseia em ouvir a todos, em dar voz a todos, Ensinar e aprender nas artes na América Latina supõe uma ação de luta para quebrar os princípios em que se baseiam os saberes artísticos, culturais e educativos promovidos por premissas universais. Este congresso se propõe a reunir diferentes caminhos para ler crítica e poeticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade. FRESTAS E PROVOCAÇÕES pretende interferir na ordem pedagógica instituída, visa dar voz àqueles com histórias educativas emancipatórias, experiências desobedientes, saberes estrategicamente esquecidos e memórias usurpadas, etc. Um conjunto de ferramentas será ativado para desestabilizar nossas mentes, para repensar o ensino e a aprendizagem nas artes a partir de nossas próprias necessidades e perspectivas. Com tudo isso, ele aspira recuperar a dimensão política da educação artística na América Latina.

Diante do complexo novo cenário desafiador que a virtualidade significa, estabeleceu-se um novo objetivo a ser superado, que era gerar a partir da virtualidade um congresso com conteúdo condizente com a realidade latino-americana e é aí que o congresso se encaixa perfeitamente nas novas demandas que a sociedade merece.

Apesar desse novo cenário, o congresso conseguiu ter cerca de 400 pessoas participando tanto das apresentações, convidados, moderadores, participantes, etc. O congresso teve uma circulação de aproximadamente 700 pessoas interessadas em participar, porém, dessas 700 pessoas apenas 400 conseguiram se inscrever.

Desde las ponencias de nuestros invitados como es Mignolo, Walsh, Coutts, Joaquín Barriendos entre otros se logra empoderar la necesidad de desobedecer académicamente todo lo aprendido y empezar un aprendizaje situado desde nuestras propias experiencias, se logra empoderar la necesidad de desobedecer académicamente todo lo aprendido y empezar un aprendizaje situado desde nuestras propias experiencias y contextos.

Abriéndose posibilidades donde en el congreso se pudieron apreciar desde pensar en pedagogías, didácticas propias o de culturas prehispánicas o de costumbres y tradiciones populares que a través de una reflexión académica logra plantearse como nuevas estrategias educativas.

Finalmente el congreso se posiciona como aquel espacio que permite un juego dinámico entre la individualidad, el trabajo colectivo y la comunalidad, donde se basa en una mirada de reconocimiento pendiente a nuestra región, donde nuestra cultura nos enseña que la interdisciplinariedad, la desobediencia epistemológica han sido parte de el agrietar nuestra sociedad, desacomodar lo acomodado, provocar cambios y soñar siempre con un mañana. Ese fue nuestro congreso.

Mario Mogrovejo

Consejero InSEA para Latinoamérica (2018-2023)

A partir das apresentações de nossos convidados como Mignolo, Walsh, Coutts, Joaquín Barriendos, entre outros, é possível potencializar a necessidade de desobedecer academicamente tudo o que foi aprendido e começar a aprender a partir de nossas experiências é possível potencializar a necessidade de desobedecer academicamente a tudo o que foi aprendido e iniciar um aprendizado situado a partir de nossas próprias experiências e contextos.

Abrindo possibilidades onde no congreso foi possível apreciar a partir de pensar pedagogias, didáticas próprias ou de culturas pré-hispânicas ou de costumes e tradições populares que através da reflexão acadêmica consegue ser considerada como novas estratégias educativas.

Por fim, o congreso se posiciona como aquele espaço que permite um jogo dinâmico entre individualidade, trabalho coletivo e comunalidade, onde se baseia em um olhar de pendência de reconhecimento de nossa região, onde nossa cultura nos ensina que a interdisciplinaridade, a desobediência epistemológica fizeram parte do rachando nossa sociedade, desalojando os acomodados, provocando mudanças e sempre sonhando com um amanhã. Esse foi o nosso congreso.

Mario Mogrovejo

Conselheiro InSEA para América Latina (2018-2023)

Latinoamérica, única y heterogénea a la vez

El Congreso de Cusco fue una instancia con autoría colectiva de un grupo de integrantes de InSEA, que soñó y concretó la idea de un gran encuentro por el arte aun encuentro como el que vivimos, la realidad que acontecerá luego: lejanías, encierros, desesperanza.

Pero Cusco fue, como tantas otras veces, una cruz del sur que nos guió como educadores y educadoras navegantes de tantos mares de estas latitudes, que comparten Pacífico y Atlántico por igual, en una gran región, con tierras firmes y aguas agitadas.

Desde aquella luz guía es justo y merecido el reconocimiento para todos y todas que, aún en la imposibilidad del abrazo y superando la distancia física, lograron producir, una vez más, una gran comunidad de pensamientos, sentidos y, por supuesto, afectos y emociones.

El juego de grietas y provocaciones que la convocatoria propuso como desafío de pensamiento y experiencia, sirvió para que muchísimas personas pusieran en juego sus puntos de vista, superando cualquier previsión de la planificación inicial.

Todos y todas movidas por la intención de colaborar, aportar, sumar, aún desde el desacuerdo y la diferencia.

La actitud crítica, decolonial, revulsiva fue el temperamento general y compartido de este congreso



Latinoamérica, única y heterogénea a la vez

O Congresso de Cusco foi um evento de autoria coletiva de um grupo de membros da InSEA, que sonharam e realizaram a ideia de um grande encontro de arte e educação da América Latina.

Ninguém imaginava, no momento de conceber a ideia de um encontro como aquele que vivemos, a realidade que aconteceria depois: a distância, o confinamento, o desespero.

Mas Cusco foi, como tantas outras vezes, uma cruz do sul que nos guiou como educadores e educadoras navegando os muitos mares destas latitudes, que compartilham o Pacífico e o Atlântico igualmente, em uma grande região, com terras firmes e águas agitadas.

A partir dessa luz orientadora, é justo e merecido o reconhecimento de todos aqueles que, mesmo na impossibilidade de um abraço e superação da distância física, conseguiram produzir, mais uma vez, uma grande comunidade de pensamentos, sentidos e, é claro, de afetos e emoções.

O jogo de frestas e provocações, o chamado proposto como um desafio de pensamento e experiência, serviu para muitas pessoas colocarem seus pontos de vista em jogo, superando qualquer previsão do planejamento inicial.

Todos e todas elas movidas pela intenção de colaborar, de contribuir, de acrescentar, mesmo em desacordo e diferença.

que, reconociendo las hegemonías políticas y pedagógicas, se animó a desafiarlas y ponerlas en cuestión.

Pero esto no quedó en un ensayo de discurso opositor a lo establecido, por el contrario, no hubo retaceos a las posibilidades de buscar alternativas activas de superación, las que nos corresponde ahora promover, ensayar y volver a mirar críticamente y en alerta, contra las rutinas y las inmovilidades.

Finalmente, de eso se trata el desafío, de poder pensar y discutir nuestras distinciones desde las identidades múltiples y diversas que componemos, no para encontrar un camino único, sino para encontrar una senda común que podamos transitar en las diferencias, y en clave de reconocimiento de derechos.

En ese desafío nos seguiremos encontrando...

Fernando Miranda

Consejero InSEA para Latinoamérica (2018-2022)

A atitude crítica, decolonial e inovadora foi o temperamento geral e compartilhado deste congresso que, reconhecendo as hegemonias políticas e pedagógicas, ousou desafiá-las e questioná-las.

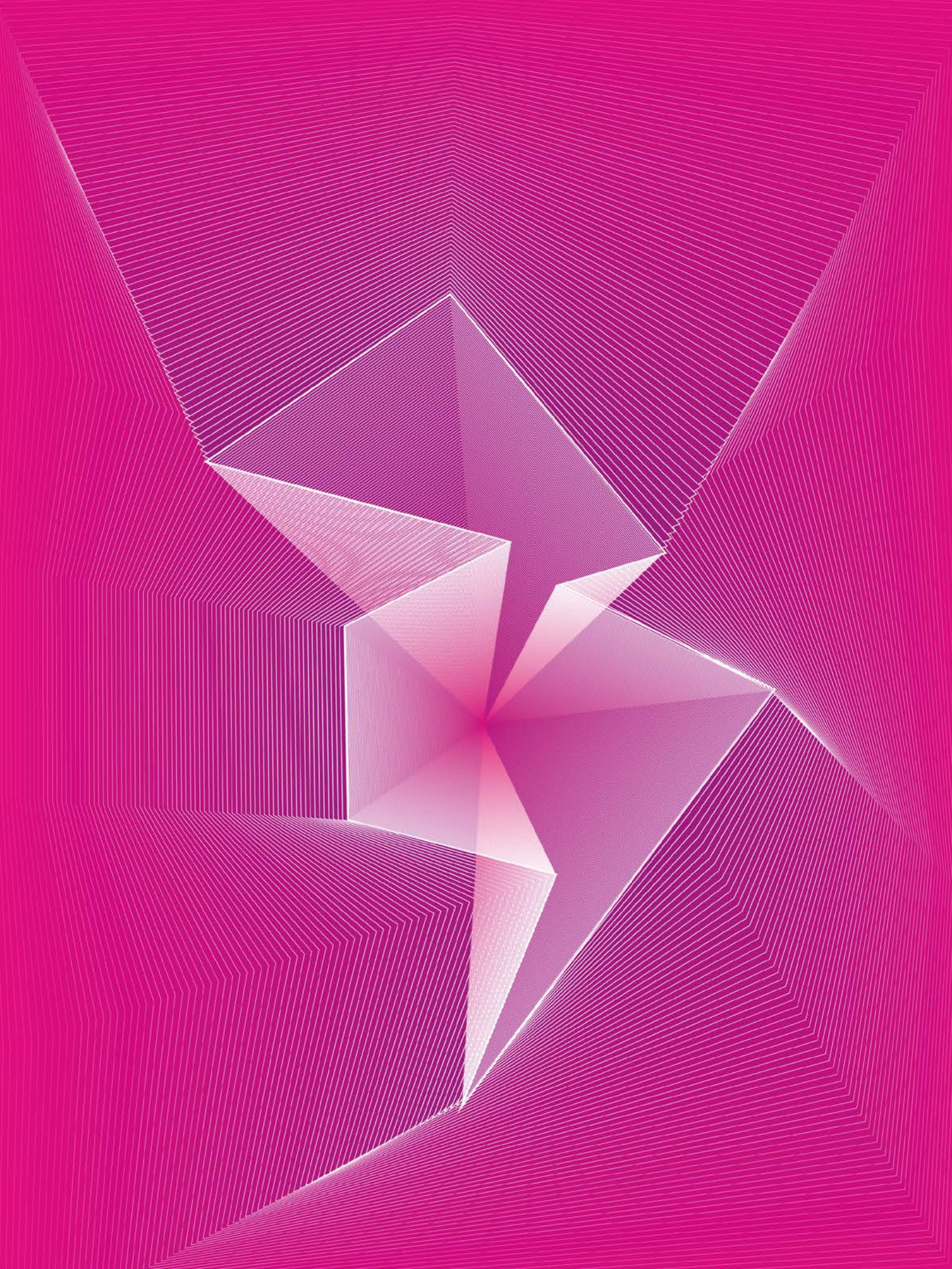
Mas isto não ficou como um ensaio de um discurso opositor ao estabelecido; pelo contrário, não houve reticências quanto às possibilidades de buscar alternativas ativas de melhoria, que agora devemos promover, ensaiar e olhar de forma crítica e alerta novamente, contra rotinas e imobilidades.

Finalmente, é disso que se trata o desafio, ser capaz de pensar e discutir nossas distinções em relação às múltiplas e diversificadas identidades que nós inventamos, não para encontrar um único caminho, mas para encontrar um caminho comum que possamos percorrer em nossas diferenças, e em termos de reconhecimento de direitos.

Neste desafio, continuaremos a nos encontrar...

Fernando Miranda

Conselheiro para a América Latina da InSEA (2018-2022)





SOBRE EL CONGRESO



PONENCIAS MAGISTRALES

Este evento académico contó con la participación de distinguidos intelectuales del mundo como: Catherine Walsh, Walter Mignolo, Ana Mae Barbosa, Ricardo Marín, Rita Irwin, Pedro Pablo Gómez, Chiqui González, Glen Coutts, Ramón Cabrera, Mila Chiovatto, Paulo Teles y Joaquín Barriendos.

MESAS DE DIÁLOGO

Asimismo, presentó 4 mesas de diálogos, con especialistas del ámbito educativo formal y no formal:

Mesa 1. (24 de noviembre de 2021).

LAS INSTITUCIONES DIALOGAN POR EL ARTE/EDUCACIÓN.

Participaron Nicolás del Valle (UNESCO) y Teresa Eça (InSEA).

► *Moderado por Fernando Miranda.*

Mesa 2. (25 de noviembre de 2021).

SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN AMÉRICA LATINA.

Participaron Enrique La Cruz (Pontificia Universidad Católica del Perú -PUCP-), Analice Dutra Pilar (Universidad Federal Rio Grande do Sul de Brasil) y Mónica Romero (Pontificia Universidad Javeriana de Colombia).

► *Moderada por Mirian Celeste Martins.*

Mesa 3. (26 de noviembre de 2021).

ENSEÑANZA DEL ARTE PARA UN MUNDO HOLÍSTICO.

Participaron Salomón Azar y Myriam Nemes (CLEA), Mirian Celeste Martins y Fernando Miranda (InSEA).

► *Moderada por Mario Mogrovejo.*

Mesa 4. (27 de noviembre de 2021).

COMUNIDADES LOCALES TRADICIONALES.

Participaron Arissanna Pataxo (Brasil), Venuca Evanan y Rember Yahuarcani (Perú).

► *Moderada por Lucia Pimentel.*

EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS

Durante los 4 días del congreso hubieron 8 Experiencias Artísticas, que fueron espacios donde se invitó a diferentes artistas nacionales e internacionales para que compartieron sus experiencias artístico/educativos:

El 24 de noviembre de 2021, se realizaron dos Experiencias Artísticas:

- A. **JUAN PACHECO**, con su ponencia: FEMINIS EGOIC, CHULLPA. NEOANCESTRAL FEMINA FEMINIS EGOIC. Naturaleza femenina de la existencia o, la muerte y el renacer en el paisaje árido inerte del desierto.
▶ *Moderada por Ysabel Robalino.*
- B. **JAVIER VERA CUBAS**, con su ponencia: DERIVA POR EXTRAMUROS. A partir de una mirada crítica a la educación en arquitectura en nuestro país, se presenta un recorrido por los límites de la disciplina a través de 7 proyectos de investigación-acción que la potencian desde su vinculación con las artes y la gestión cultural.
▶ *Moderado por Juan Peralta.*

El 25 de noviembre de 2021, se realizaron dos Experiencias Artísticas:

- A. **COLECTIVO C.H.O.L.O.**, con su ponencia: C.H.O.L.O. Desde las ritualidades subalternas.
- B. **SEILA FERNÁNDEZ**, con su ponencia: RESILIENCIA ARTÍSTICA. Diálogo de saber desde la práctica artística colaborativa en busca del equilibrio eco-social.
▶ *Moderadas por Mario Mogrovejo.*

El 26 de noviembre de 2021, se realizó una Experiencia Artística:

- A. **COMUNIDAD ACHIK MUYU** del Ecuador.

El 27 de noviembre de 2021, se realizaron dos Experiencias Artísticas:

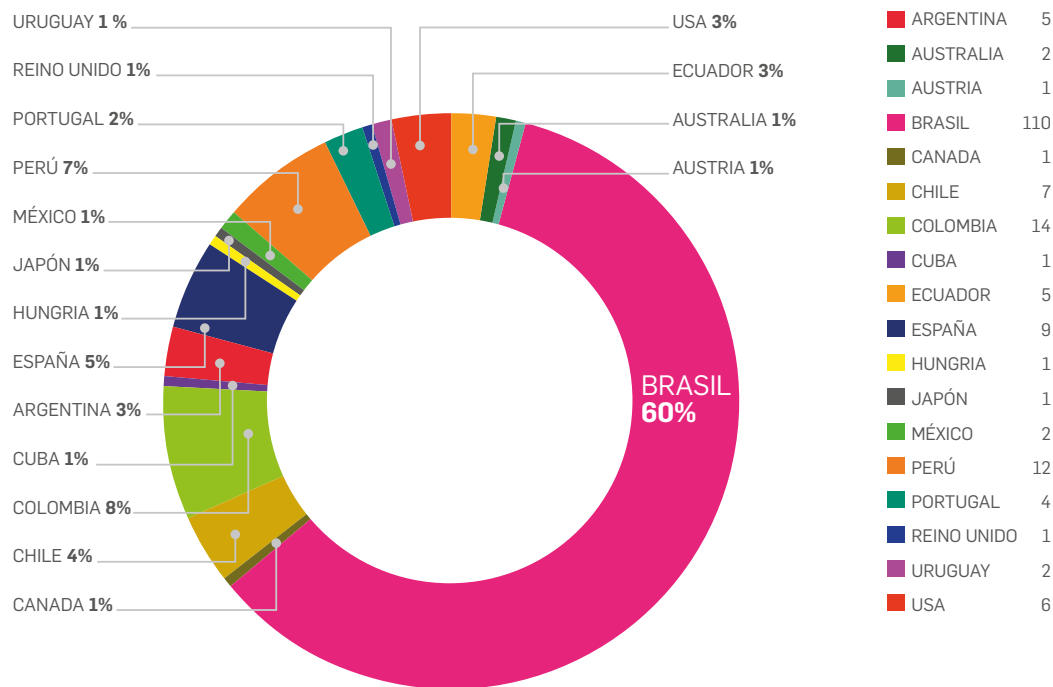
- A. **MARISKA VAN DALFSEN WARMAYLLU**, con su ponencia: ARTE Y BUEN VIVIR PARA LA EDUCACIÓN.
▶ *Moderada por Ysabel Robalino.*
- A. **ANTONIO GUZMÁN**, con su ponencia: LA "ESCUELA DE INSTRUCCIÓN DIDÁCTICA " COMO UN DISPOSITIVO ARTÍSTICO
▶ *Moderada por Marcelo Zevallos.*

SOBRE LA PARTICIPACIÓN

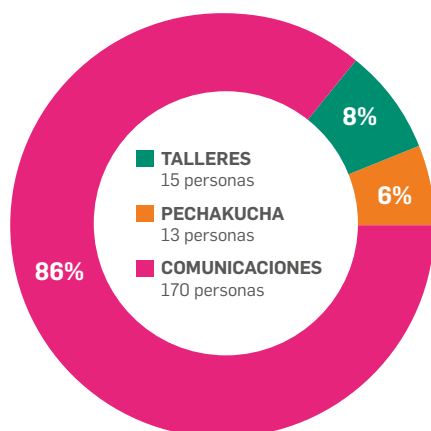
Durante el congreso llegaron a participar desde de 19 diferentes países del mundo (Figura 1), teniendo una participación de 198 participantes tanto en ponencias, talleres y pechakuchas (Figura 2), siendo Brasil el mayor participante con ponentes y asistentes.

En total durante el Congreso llegaron a participar 341 personas entre invitados, ponentes, talleristas y público en general.

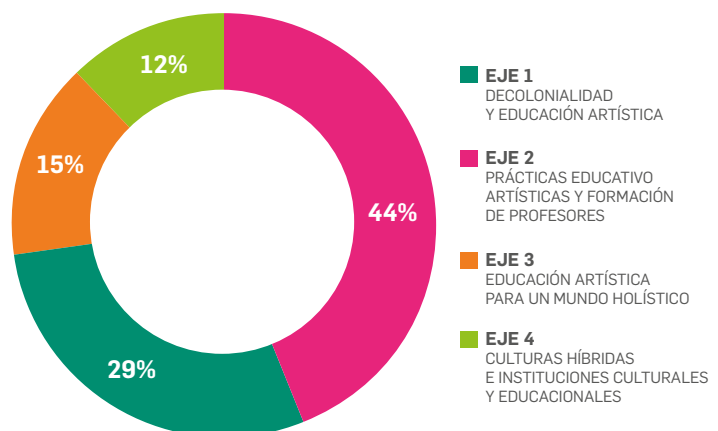
PAISES PARTICIPANTES



ÁREAS DE PARTICIPACIÓN



EJES TEMÁTICOS



InSEA

La Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte

InSEA es una organización no gubernamental y socio oficial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). InSEA es una organización sin fines de lucro cuyo propósito es fomentar y promover la educación creativa a través del arte, el diseño y la artesanía en todos los países y promover el entendimiento internacional.

Fundada en 1954, aún bajo las secuelas de la Segunda Guerra Mundial, la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (InSEA por sus siglas en inglés), una Organización No Gubernamental (ONG) perteneciente a la UNESCO, Nuestra Constitución señala:

El propósito de la Sociedad será inspirar y hacer avanzar la educación creativa a través del arte y las manualidades en todos los países y la promoción de la investigación y la práctica relacionadas con la educación del arte de modo de fomentar el entendimiento internacional. Y más recientemente, en el Manifiesto InSEA:

La cultura es un derecho humano básico. La cultura promueve la justicia social y la participación en las sociedades contemporáneas. Una democracia fuerte es señal de una sociedad inclusiva. Y una sociedad inclusiva es señal de una democracia fuerte.

InSEA ha demostrado, en numerosas ocasiones, el poder del arte, de la creatividad colectiva y de la resiliencia. Existen muchos ejemplos, provenientes de la práctica totalidad de nuestros setenta y cuatro países miembros, de artistas, arte-educadores, creadores o diseñadores que lideran iniciativas que ayudan a las víctimas de conflictos o a personas desplazadas a través de activismo basado en el arte. Celebramos el incontable número de arte-educadores, muchos de los cuales son miembros de nuestra sociedad, que han hecho tanto para llevar más allá el esfuerzo humanitario mediante acciones inspiradas e infundidas de arte. Ojalá que esto continúe por mucho tiempo.

InSEA continuará abogando por el poder y el potencial de la educación a través de las artes para promover la justicia social, la colaboración y el entendimiento. InSEA continuará promoviendo la empatía, la compasión y la paz utilizando para ello la educación a través del arte para todos nuestros hermanos alrededor de este pequeño y frágil planeta.

La Constitución y el Manifiesto de InSEA pueden descargarse en: www.insea.org

En InSEA creemos que:

- Cualquier persona que está aprendiendo, sin importar su edad, su nacionalidad o sus antecedentes, debería tener derecho y acceso a una educación en artes visuales.
- La educación a través del arte inspira el conocimiento, el aprecio y la creación de la cultura.
- La cultura es un derecho humano básico. La cultura promueve la justicia social y la participación en las sociedades contemporáneas. Una democracia fuerte es una sociedad inclusiva. Y, una sociedad inclusiva es una democracia fuerte.
- Todos los alumnos y alumnas tienen derecho a una educación artística que los conecte profundamente con su mundo, con su historia cultural. La educación artística amplía su horizonte y crea en ellos y ellas la apertura a nuevas formas de ver, pensar, hacer y ser.
- Los programas educativos y los modelos de planes de estudio deben preparar a los ciudadanos con inteligencias flexibles y seguras, y habilidades creativas de comunicación verbal y no verbal.
- La educación en artes visuales abre posibilidades y oportunidades para que los alumnos descubran su creatividad, valores, ética, sociedades y culturas.
- La educación en artes visuales desarrolla una comprensión de la creación a través del conocimiento, la comprensión y la producción de arte en su contexto.
- La educación en artes visuales desarrolla la capacidad de pensar de manera crítica e imaginativa, fomenta y señala a la comprensión intercultural y a un compromiso empático con la diversidad cultural.
- La educación en artes visuales debe ser sistemática y proporcionarse durante varios años, ya que es un proceso de desarrollo. Los estudiantes deben comprometerse con 'hacer' junto con aprender sobre el arte.
- La educación en artes visuales desarrolla una gama de alfabetizaciones y disposiciones estéticas, con un enfoque principal en la alfabetización visual y la valoración estética.
- La alfabetización visual es una habilidad esencial en el mundo de hoy. Fomenta el aprecio y la comprensión de la comunicación visual, la capacidad de analizar críticamente y de crear imágenes significativas.
- El arte fomenta el desarrollo de muchas habilidades transferibles que mejoran el aprendizaje en otras áreas del currículum.
- Las artes visuales en las escuelas ayudan a los estudiantes a comprenderse a sí mismos, a generar confianza y autoestima y a contribuir significativamente a su propio bienestar.

RESUMEN

La enseñanza y aprendizaje en las artes en Latinoamérica supone una acción de lucha por agrietar los principios sobre los cuales se fundamentan los conocimientos artísticos, culturales y educativos promovidos por premisas universales. Este congreso propone reunir diversos caminos para leer crítica y poéticamente el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad. GRIETAS Y PROVOCACIONES pretende interferir el orden pedagógico establecido, apunta a dar voz a aquellas personas de historias educativas emancipadoras, de experiencias desobedientes, de saberes estratégicamente olvidados y de memorias usurpadas, etc. Se activarán un conjunto de herramientas para desacomodar nuestras mentes, para re-pensar la enseñanza y aprendizaje en las artes desde nuestras propias necesidades y perspectivas. Con todo ello, aspira a recuperar la dimensión política de la educación artística en Latinoamérica.

PROYECTO GRIETAS Y PROVOCACIONES

La pedagogía se esfuerza por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial.
Catherine Walsh (2014)

El Congreso InSEA: GRIETAS Y PROVOCACIONES en la enseñanza y aprendizajes de las artes, será una plataforma para poder pensar críticamente sobre la situación y posibilidades de la enseñanza y aprendizajes en las artes.

La enseñanza y aprendizajes en las artes, es nuestra principal acción que en contextos latinoamericanos asume exigencias propias, aquí el maestro tiene la responsabilidad de activar el “despertar”, Fanón, citado por Maldonado-Torres dirá que la educación en escenarios de profundas desigualdades, exige abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, esta acción, de alguna manera, como dijo Césaire, ‘es inventar almas’” (Walsh, 2014: 34).

Desde una mirada más inclusiva, crítica y creativa, basada sobre todo en una educación desde nuestros propios contextos pasa por reconocerse, apropiarse y construirse a partir de una restauración y recuperación de los saberes e historias locales que han sido silenciadas. A través de estas reflexiones podemos plantearnos repensar la enseñanza y aprendizajes en las artes, como una pedagogía situada, que desacomoda las conciencias educativas y activa el pensar crítico de una ciudadanía sumida en la universalización. Pensando en el (des)aprendizaje como una forma de ser crítico, en su estar en el mundo. Desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser lo que queramos. Los cambios que la educación a través del arte necesita sólo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar.

Catherine Walsh señala que nuestro interés con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas

pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que, a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.

El enlace que propone Walsh en su texto "lo pedagógico y lo decolonial" donde señala que la pedagogía se esfuerza por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial.

Entender a las "pedagogías situadas", como una pedagogía que no surge como una receta universal, sino que surgen por demandas muy concretas y específicas propias de cada localidad y sus contextos específicos. Estos contextos específicos, son los que brindan propias metodologías, brindan temáticas, brindan sujetos, brindan reflexiones, y sobre todo nos desmarcan de esa pretendida ideología de la universalidad, en este caso sobre la universalidad de la pedagogía.

Reconocer las "otras" narrativas (las narrativas invisibilizadas) que confrontan a las narrativas oficiales; Estas premisas marcan el sentido de fortalecer una nueva epistemología, a un nuevo saber y la reconfiguración del mismo y, por lo tanto, una nueva forma de conocer (De Oto, 2006: 3)

Para nosotros la enseñanza y aprendizaje en las artes es una acción/lucha por transformar las geopolíticas del conocimiento y los principios sobre los cuales los conocimientos ARTÍSTICOS/CULTURALES/ EDUCATIVOS han sido circunscritos y controlados desde las pedagogías universalizables, Es por ello que pensar en el entretejido y construcción de la resistencia y la posición de una epistemología educativa, pedagogías situadas que le hace frente a estas luchas de poder, visibilizando las demandas de identidad y de cultura que históricamente ha sido subalternada por las narrativas oficiales de pretensión universal.

Este congreso pretende evidenciar los diversos caminos para leer crítica y poéticamente el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad. GRIETAS Y PROVOCACIONES pretende interferir el orden pedagógico establecido, apunta a dar voz a aquellas personas de historias educativas emancipadoras, de experiencias desobedientes, de saberes estratégicamente olvidados, etc. Aspira conocer a los otros a través de sus historias, sus artes, sus pueblos, sus guerras, sus opresiones, sus tradiciones, sus culturas, sus dolores, que constituyen parte de nuestras realidades. Las pedagogías pensadas así forman parte integral de lo que podemos entender como la epistemología del otro, de las pedagogías situadas que activan saberes encarnados. Estas condiciones nos brindan el sentido de ser y hacernos humanos para poder derrumbar la centralidad de una cuestión ontológica-existencial-racial y de género, que han sido instrumentos centrales en la colonialidad del poder.

GRIETAS Y PROVOCACIONES nos exhorta a emerger como sujetos críticos de saber y de vivir nuestras diferencias, pensar en una educación a través de, no solo de las experiencias estéticas, sino también de los afectos y del ser y estar de modo coherente al mundo. De esta manera este Congreso nos brinda la posibilidad de afectar/cuestionar ética y políticamente las estructuras y las relaciones socio-identitarias

y recuperar colectivamente nuestras memorias que han sido usurpadas. No solo con sus aportes teóricos y reflexivos, sino con lo que esto representa, un escenario de encuentros y confrontaciones que insista en el conocer y la construcción de otros caminos para identificar, deconstruir y señalar los desafíos que nos lleven a desaprender lo que inconscientemente aprendimos y reproducimos en la escuela o cualquier otro espacio. Este congreso activará un conjunto de herramientas para desacomodar nuestras mentes y que nos permita re-pensar la enseñanza y aprendizaje en las artes, entendiendo nuestras propias necesidades.

Este congreso espera propiciar experiencias que se ubiquen entre historias locales y las narrativas universales, entre tradiciones pedagógicas y rupturas decoloniales. Aspira a recuperar la dimensión política de la educación y el arte en Latinoamérica. Es en esa perspectiva que se proponen los siguientes ejes de reflexión:

EJES TEMÁTICOS

1

DECOLONIALIDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Los sistemas hegemónicos que organizan la vida social en nuestros estados se ven reflejados en los ámbitos de género, raza, clase, cultura, entre otros, con consecuencias en los sistemas pedagógicos eurocentrados. Perspectivas decoloniales pueden conducir al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje más críticos y conscientes de la diversidad en la que vivimos.

2

PRÁCTICAS EDUCATIVO-ARTÍSTICAS Y FORMACIÓN DE PROFESSORES

El lugar que ocupa la rebeldía, la desobediencia de los patrones impuestos y los desaprendizajes como fundamentación de prácticas pedagógicas contemporáneas, abren grietas en las pedagogías hegemónicas, provocando otras prácticas educativo-artísticas en espacios formales y no formales, y en la formación inicial y continua de docentes.

3

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UN MUNDO HOLÍSTICO

Otras vinculaciones entre los mundos cognitivo, emocional y mágico al momento de generar realidades bajo una perspectiva holística y compleja que propicie procesos pedagógicos artísticos transdisciplinarios.

4

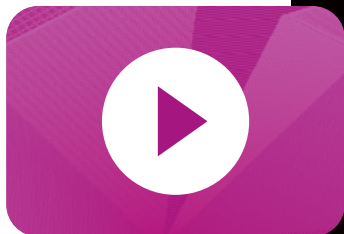
CULTURAS HÍBRIDAS E INSTITUCIONES CULTURALES Y EDUCACIONALES

La importancia de generar procesos educativos articulados a las culturas híbridas que puedan despertar y ampliar la potencialidad de la enseñanza de arte en instituciones culturales, sociales y educacionales.



Catherine Walsh

EL ARTE DE LAS GRIETAS Y LA LABOR DE AGRIETAR



Buenos días a todas, todos y todes.

Gracias a Mario Mogrovejo y a las y los organizadores por la invitación. Es un gusto para mí abrir este Congreso cuyo título tiene un significado especial, siendo las grietas parte fundamental, desde algunos años atrás, de mi pensar, sentir, luchar e identificar, de mis formas de enseñar, hacer, y crear agrietando. Por eso el título de mi intervención: "El arte de las grietas y la labor de agrietar".

Antes de empezar, quisiera pedir permiso a las y los apus y huacas del territorio sagrado de Cusco y a la Pachamama de esta región andina, ...permiso para compartir palabras, para hablar.

1. Inicio contándoles algo sobre mi encuentro con las grietas. Empezó hace más o menos 10 años atrás. Una mañana al salir de mi casa en Quito, en el barrio colonial de Guápulo, me encontré con lo que ustedes vean en esta imagen: dos flores amarillas creciendo en una grieta. Debo decir que en la rutina cotidiana de salir de la puerta de mi casa y subir las 125 gradas de piedra y cemento, nunca vi –o nunca puse atención- a las grietas. Mi ojo siempre fue a la totalidad de la piedra y las gradas, y no a sus fisuras. Fueron las flores vivas que captaron mi atención, que guiaron mi ojo a lo que muchas veces no se ve. ¿Cuántas grietas pasan desapercibidas? Así fue mi encuentro con una grieta que, con la vida que germinaba y que irrumpía en ella, provocó una profunda sensibilidad; una pequeña esperanza.

Desde este momento, las grietas se convirtieron en mi lugar de sentipensar, estar, crear. luchar y existir –de re-existir. Agrietar ya es mi deber y labor. (Y por eso ya guardo dentro de mi mochila, un buen martillo).

2. Pero ¿qué es una grieta? pregunto yo, y tal vez están preguntando Uds. ¿Y por qué y cómo pensarla ante esos tiempos actuales de pandemias en plural?

3. En las muchas conversaciones virtuales que he tenido durante esta pandemia con educadores, activistas, colectivos, y comunidades de AL/Abya Yala, pero no solo de aquí, hay un sentir en común: y eso es la DESESPERANZA. La desesperanza provocada por COVID y sus secuelas sanitarias, económicas, sociales, políticas, y educativas. En Ecuador, UNICEF reporta 3 millones de niños en severas condiciones de pobreza y fuera de la escuela. La condición es similar en todos los países de la región.

La desesperanza no se detiene ahí, sino que también está ligada a las pandemias indudablemente relacionadas, que se reflejan (al menos en nuestra región) en el crecimiento interminable del entrelazamiento de violencia-despojo-guerra-muerte y de-existencia dirigida: racializada, de género, territorializada. e intergeneracional:

Femicidios, transcidios, asesinatos de jóvenes urbanos por parte de la policía, asesinatos de líderes negros, indígenas y campesinos, especialmente los que defienden la tierra contra los intereses de la minería, el petróleo, la agroindustria y el narco, la eliminación intencional de tribus y naciones enteras en el Amazonia, y en comunidades de toda la región, la eliminación de mayores y mayores indígenas y afro como guardianes de la memoria colectiva y el conocimiento colectivo, y los crecientes ataques a niñxs.

Como muchas, muchos y muchas me han comentado, esta desesperanza es como una pared de concreto prácticamente imposible de tumbar.

4. Recuerdo las palabras de mi maestro y amigo Paulo Freire: *"El único camino es reencontrar razones de esperanza en la desesperanza"*. ¿Qué sucede entonces si logramos hacer una grieta en la pared?
5. ¿Y qué es una grieta? Según la gente que trabaja en construcción, "Se denomina **Grieta** a la rotura que alcanza todo el espesor del elemento constructivo, dejándole inútil para su posible función estructural". La grieta debilita la estructura, debilita el muro.

Si pone la palabra "grieta(s)" en Google, salen casi 14 millones de entradas, la mayoría enfocadas en la grieta como problema. Para el millonario Google, pero también para muchos otros, el interés está en cómo tapar las grietas, resanarlas, eliminarlas y asegurar que no hacen reaparecer. Yo pensé algo igual después del terremoto de 2016 en Ecuador.

Bueno, tal vez algunas y algunos de Uds. ya están preguntando sobre el porqué de este afán mío de hablar sobre las benditas grietas...

Allí viene la pregunta-hecha respuesta mía ... Si la grieta debilita la posible función estructural, ¿no será que también podría afectar–debilitar la estructura del muro que sostiene el sistema capitalista-racista-heteropatriarcal-moderno/colonial...?

6. El sistema, como sabemos, se piensa y posiciona como global y totalizador. Por eso mismo, la postura revolucionaria ha sido por su transformación y derrocamiento total. Pero para muchos/as, incluyéndome a mí, esta postura es paralizante por su propia imposibilidad. Además, rechaza las luchas locales y parciales, como también la posibilidad de espacios, experiencias y prácticas más allá del sistema (en sus bordes y fisuras o grietas). Dice el Zapatista Subcomandante Galeano: Si bien queremos derribar

la pared (de la historia, del sistema), es suficiente hacer una GRIETA en ella ... La rebeldía en el mundo es como una grieta en un muro... lo que quiere es debilitar el muro de tal forma que acaba por desmoronarse...

7. En su libro *Agrietar el capitalismo*, el intelectual inglés radicado hace muchos años en México, John Holloway, dice: La apertura de las grietas es la apertura de un mundo que se nos presenta como cerrado. ...El método de la grieta es el método de la crisis: quisiéramos comprender a la pared, pero no a partir de su solidez, sino desde sus grietas. ...Las grietas siempre son preguntas, nunca respuestas... Es allí desde donde comenzamos, desde las grietas, las fisuras, los cismas, los espacios de negación-y-creación rebelde ... de otro-hacer.
8. Hemos aprendido a pensar y ver desde la Totalidad; ahora tenemos que aprender a desaprender... **Allí mi propuesta y apuesta:** ...Reorientar la mirada, el pensamiento, la meta y la lucha, no desde la totalidad, sino desde sus grietas y fisuras...

Así pienso con las palabras de la chicana feminista Gloria Anzaldúa: *"Necesitamos optar por ocupar espacios intermedios entre mundos... Hablar desde las GRIETAS entre mundos... elegir a ver a través de los agujeros en la realidad, elegir percibir desde múltiples ángulos.... Las GRIETAS como espacios de creatividad, conciencia y elección, espacios que niegan fronteras Y binarismos."* Y como dice una canción de Leonard Cohen: *...de ver la luz en la grieta...* Es decir, de ver esperanza y posibilidad....

9. Así pregunto: ¿Cómo y por qué pensar el arte desde las grietas del sistema capitalista-racista-heteropatriarcal-colonial, haciendo la creación artística un acto de agrietar? ...No sería esa una manera de:
 - ¿interferir en el orden de arte establecido, incluyendo con respecto a la enseñanza y la perspectiva totalizadora de su disciplina y disciplinariedad,?
 - ¿poner en cuestión y tensión las pretensiones y aspiraciones mercantilistas, musealísticas, privatizadoras y consumidoras como también las pretensiones y aspiraciones de las "empresas culturales"?
 - ¿negar las fronteras y binarismos que hacen separar, jerarquizar y clasificar? y
 - ¿abrir/hacer espacios (desde los abajos) de creación anti-racista, anti-sexista, anti-heteropatriarcal y anti-capitalista, ... creación que apunta lo decolonial ... la re-existencia y vida en esos tiempos de des-existencia...?

Pienso en varios ejemplos:

10. En 2007, la artista colombiana Doris Salcedo hizo una grieta de 167 metros en el piso del Museo Moderno "Tate" en Londres. Puso el nombre "Shibboleth" a su grieta, reconociendo la naturaleza universal del Holocausto y los sentidos de pertenencia y exclusion en distintas sociedades.

Para Salcedo, esta grieta tiene su base en la violencia colombiana y las violencias perpetuadas en Europa con relación a personas del tercer mundo. Como ella explica: "Lo que la obra intenta hacer es marcar la profunda división que existe entre la humanidad y nosotras/os que no somos considerados exactamente ciudadanos o humanos, a marcar la profunda diferencia, literalmente sin fondo, entre estos dos mundos que nunca se tocan, que nunca se encuentran".

La grieta también hace un comentario sobre las instituciones artísticas. Como dice ella, “El museo y el arte en particular ha jugado, a través de la historia, un papel muy importante en definir un ideal de belleza, igualmente, un ideal estético. Ese ideal está definido de una forma tan estricta, tan restrictiva, que todos los no blancos quedamos por fuera. ...Entonces, Shibboleth es una crítica al arte, a la historia del arte, al museo y, obviamente, a la sociedad en general”. Pero también representa algo más: y esa es la habilidad del arte a llevar al campo humano a las vidas que han sido profanadas, y darlas una cierta continuidad en la vida del espectadora o espectador.

11. Se recuerda la grieta que es la huelga en curso en el Museo de Arte Moderno de Nueva York, contra la filantropía tóxica: la supuesta complicidad a través de un grupo de influyentes multimillonarios en el consejo de administración del Museo en la especulación de la guerra, la destrucción del medio ambiente y el desplazamiento de comunidades en todo el mundo.
12. Pienso en: La colección de cuadros-paneles del difunto pintor Afro-Americano Jacob Lawrence: “Mirando a través de las grietas de la historia”. Aquí Lawrence hace visibles y viscerales las historias que la mirada y el marco totalizadores del racismo sistémico han propagado y negado. Las imágenes visuales de la esclavitud y sus violencias se combinan con las leyendas escritas por el artista, y juntas cuentan las “otras” historias de las grietas.
 - *¿Es la vida tan preciosa o la paz tan dulce que se puede comprar al precio de cadenas y esclavitud?*” dice debajo del Panel 1, citando el “padre fundador” y esclavista Patrick Henry (1775).
 - *“No puedo hablar lo suficiente para elogiar la firmeza y la deliberación con la que todas mis tropas asumieron su enfoque”,* dice la leyenda del segundo ejemplo (Panel 25, 1956), una cita de 1815 del General Andrew Jackson. Aquí el cuadro de Lawrence se centra en lo único que queda en pie: un muro construido por personas esclavizadas, y sus cuerpos masacrados amontonados al pie del muro.
 - Dentro de esta Exposición presentado en 2020 en el Museo Metropolitano de Arte en NY, están también algunos cuadros en blanco pintados de negro para así representar las grietas de las historias no contadas. ... Lo que Lawrence hace con su obra no es solo abrir grietas, sino también conectarlas entre sí. Y en eso, queda evidenciada la relación contemporánea con el movimiento “Black Lives Matter/Vidas Negras sí Importan.”
13. Pienso en los murales pintados y guiados por el maestro Adolfo Albán que abren grietas hacia las luchas de/por la re-existencia afro-colombiana...

...Pienso en las grietas que hacen unos, unas y unes artistas, grietas que niegan binarismos y fronteras:

14. El proyecto de “Zapanteranegra” es un buen ejemplo. Iniciado en 2013 por el artista y ex Ministro de Cultura de las Panteras Negras Emory Douglas en colaboración con el colectivo de arte EDLO en Chiapas, México, y comunidades zapatistas. El proyecto fue de conectar la política revolucionaria y anticolonial de las Panteras y de las Zapatistas, incluyendo el uso crítico del arte en ambas luchas. Las caras conectadas —pero no fusionadas— de Zapanteranegra expresan la conexión relacional de estos movimientos y lo que se podría entender como 2 grietas decoloniales, grietas que fisuran, además, la separación histórica entre pueblos y luchas indígenas y negras.

15. Otro ejemplo de grietas que niegan binarismos y fronteras es el arte performático del Muxe Zapoteca Lukas Avendaño, un arte enraizado en la ancestralidad Muxe –personas que nacen con genitales masculinos y que asumen roles femeninos en cualquiera de los ámbitos social, sexual y/o personal.

El arte travesti de Kosakura (Ángel Burbano) es otro ejemplo. Junto con otros travestis ecuatorianos, hacen revivir la figura transgresora (supay queer) de Mama Huaca, descrito y dibujado por Guamán Poma en el siglo 16.

16. También pienso en el “Séptimo arte Zapatista” –que es arte desde las grietas- Esta foto es de su encuentro entre cineastas organizado en el caracol Espiral Digna en diciembre 2019, parte de los encuentros y festivales compArte convocados por el EZLN, que incluye canciones corrido revolucionarios, poesías, pintura, escultura, obras teatro, danzas, bordados, performance, literatura, cine e instalación, abiertos al público en donde las personas se registran para presentarse y las comunidades zapatistas presentan sus creaciones.

El vocero Zapatista, Subcomandante Insurgente Moisés, dijo claramente por qué y cómo el arte puede nacer un nuevo mundo: “Para nosotras, nosotros, zapatistas, el arte se estudia creando muchas imaginaciones, leyendo en la mirada, estudiando en la escucha, practicando ..., con nuestra resistencia y ser rebeldes”.

El zapatismo abre grietas y teje redes de conocimiento mostrando el modo en que viven la autonomía a través del arte, lo que muchos no han mirado y aún se niegan a mirar.

17. **Y finalmente pienso en el arte y las prácticas artísticas que denuncian y visibilizan la violencia-despojo-guerra-muerte y la des-existencia dirigida.** Aquí comparto 2 ejemplos:

El primero es la acción performática: “Donde está Bruno”? de Lukas Avendaño

Bruno Alonso Avendaño Martínez fue desaparecido el 10 de mayo de 2018, en la localidad de Santo Domingo Tehuantepec, Oaxaca, México. Lukas Avendaño ha creado esta acción performativa para buscar a su hermano Bruno.

Como dice su descripción: En esta “acción” “se aborda las posibilidades de ‘aparición’ que la práctica artística ofrece en el desolador panorama político y social que vivimos. La pieza Buscando a Bruno, trata de responder —o al menos enunciar— algunas preguntas fundamentales en relación a la vinculación entre prácticas artísticas y estrategias políticas de denuncia y visibilización: ¿cómo presentar los cuerpos desaparecidos?, ¿cómo hacer presente, aparecer, la desaparición forzada?, ¿cómo representar a los invisibles? Buscando a Bruno, es una pieza en dos tiempos, producida dentro y fuera del espacio tanto público como privado.”

18. ... **El segundo ejemplo** es el libro hecho para niñas y niños, de Violeta Kiwi Rozental Almendra cuando tenía 6 años: *Cristina Bautista. Vuelo Sangrante de esta Tierra*. Para la gente interesada, se puede encontrar este libro en 14 idiomas en la página web de pueblosencamino.org.

Aquí Violeta narra por medio de dibujos parte de la memoria de lucha y vida de Cristina Bautista, lideresa y gobernadora Nasa, y su violento final por los asesinos en esta guerra, el 29 de octubre de

2019. El guión que agregó su madre Vilma, sólo complementa la narración ilustrada de Violeta. ¿No es ésta una instancia más —esta vez de una niña y para otras niñas y niños— de las praxis y pedagogía de la fisura que siembran vida en medio de las masacres (ya casi 80 solo en este año) y los más de 1000 asesinatos desde la firma de paz, haciendo de la memoria vivida una fuerza que agrieta el olvido?

19. El arte de las grietas de Violeta sigue... aquí su dibujo que hizo en mayo de este año, el día después que las “fuerzas de orden” asesinaron a Lucas Villa, un deportista, maestro de yoga y artista quien llenó de alegría a las calles de la ciudad colombiana de Pereira con su arte, baile y canto durante el paro nacional. El dibujo de Violeta es de ella bailando con él y dice: “*¿Si luchamos nos pueden matar a todos? Tenemos que luchar por liberar la tierra. De todos modos, NOS ESTÁN MATANDO*”.
20. Así pienso las grietas ...como lugares de práctica situada ... como espacios para la creación de la negación y afirmación rebeldes, ... de formas otras de hacer, ser, pensar, sentir, vivir ... de teorizar y analizar, y de crear, dibujar, pintar, bailar, cantar, contar y hacer ver.

Las grietas como esperanzas, re-existencias y resquebrajamientos del sistema racista-heteropatriarcal-antropocéntrico-capitalista-moderno-colonial que empiezan ensanchar y conectar...

Las grietas que hacen vida y dignidad ante la violencia-despojo-guerra-muerte y la des-existencia que caracterizan esos tiempos actuales.

21. Las grietas que abren esperanzas y hacen ver sueños de todo un horizonte” como dice la poeta slam afrobaiana Luz Ribeiro
22. Y el arte vital –de vida- que hace agrietar: como dicen las palabras habladas-cantadas de Alixa García y Naima Penniman, del *Climbing Poetree*, un proyecto de palabra hablada, música hip hop, teatro multimedia y educación popular. “*Somos semillas que agrieten hormigón, para respirar el aire de liberación*”... *ARTE ES NUESTRA ARMA* y *NUESTRO MOVIMIENTO*, dicen ellas. ¿No sería cierto también para algunas, algunos, algunos de ustedes aquí atrás de la pantalla?

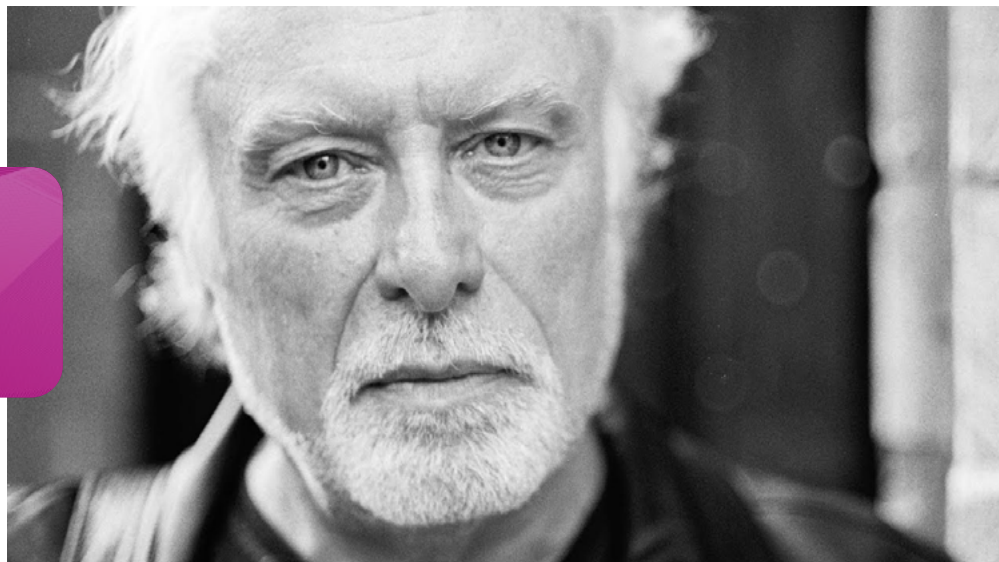
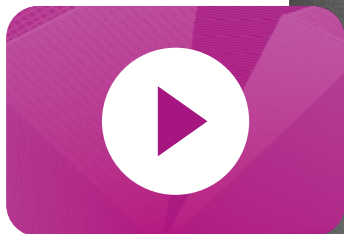
Así de manera algo similar, las y los zapatistas hablan de las artes como “la semilla en la que la humanidad renacerá”...

Allí está el afán —mi afán— de las grietas y la labor de agrietar, para respirar y también sembrar esperanza, re-existencia y vida en esos tiempos actuales...

Muchas gracias.

Walter Mignolo

DESAPRENDER ARTE, ESTÉTICA Y TECNOLOGÍA



Presentador Mario Mogrovejo: Bienvenidos a la primera conferencia del Congreso regional y InSEA América Latina 2021, organizado por InSEA The International Society for Education through Art, queremos aprovechar también para agradecer el apoyo de UNESCO en el desarrollo de este congreso, este congreso se realizará desde el día de hoy 24 el 27 de noviembre y para nosotros en este congreso es un enorme placer y honor presentar al pensador y teórico, profesor Walter Mignolo. El profesor Mignolo, nació en la provincia de Córdoba, Argentina; es filósofo de la Universidad Nacional de Córdoba y luego obtuvo una beca para viajar a Francia y estudiar semiótica dónde tuvo la oportunidad de ser alumno de Roland Barthes y Gérard Genette, allí fue que recibió su doctorado en la École des Hautes Études.

Bueno el profesor Mignolo, es dueño de un extenso currículum, dónde podemos señalar que actualmente es profesor de la Universidad de Duke en Estados Unidos. El profesor Mignolo publicó numerosos trabajos sobre semiótica y teoría literaria, sin embargo lo que nos interesa ahora son sus diferentes textos sobre el mundo moderno y colonial, la exploración de conceptos como la colonialidad global, la geopolítica del conocimiento, transmodernidad, pensamiento fronterizo y pluridiversidad. Dentro de la amplia libros publicados por profesor, podemos mencionar algunos importantes, "desobediencia epistémica" "historias locales y diseño globales", "el lado más oscuro del Renacimiento", "Habitar la frontera", "La idea de América Latina" y hace poco publicó su último libro con Pedro Pablo Gómez denominado "Reconstitución estética colonial". Sin más palabras, sin más preámbulos es un honor para nosotros tenerlo y presentar aquí a profesor Mignolo, adelante y bienvenido profesor Mignolo.

Ponente Walter Mignolo: Muchas gracias Mario por las palabras, por la invitación y también muchas gracias a quién organiza esto, me da un gran placer estar en conversaciones con ustedes a través de este coloquio que por lo que veo es bastante grande y habrán muchísimas conversaciones, es un placer también seguir la conversación directa, indirecta con la querida amiga y colega Catherine Walsh, que ha inspirado

este este congreso coloquio y bueno y muy agradecido y a quiénes están escuchando y como digo siempre, cuando uno conversa en un salón en una sala, tiene una sensación de quienes están aunque no les conozca, pero en el internet es una cosa muy extraña porque no hay sensación de a quién se le está hablando. Bien, mi presentación que voy a tratar de hacer en cuarenta minutos consiste en una introducción voy a mostrar dos videos y después de los videos voy a hacer algunos comentarios que están relacionados con los temas del Congreso, es decir, los videos serán son el material inspirador de los comentarios y las preguntas que los videos nos invitan a considerar.

Bien, vamos a empezar por compartir pantalla, vamos a ampliar pantalla y estos son los tres conceptos fundamentales que articularé después de haber visto los videos y en cuanto al proyecto de ustedes, no sé porque lo puse en inglés es, desaprender arte estética y tecnología estoy siempre trabajando en las dos lenguas y se me confunden por ahí, bien yo voy a empezar para ir señalando algunos de los puntos del enunciado del Congreso, a los cuales me voy a dirigir. Tiene como objetivo promover la reflexión e interferir en el orden pedagógico establecido es decir, un propósito pedagógico a través del arte como se dice más abajo, yo diría vamos a invertir un poco la cuestión y decir que, el proyecto fundamental es el pedagógico y el arte es una manera de hacerlo, podrían ser otros podrían ser la ciencia, podría ser el deporte, podría ser las telenovelas, podrían ser muchísimas cuestiones, lo fundamental aquí es, el hacer pedagógico como una manera de crear comunidad porque lo pedagógico no es transmitir información, sino es crear conversaciones donde todos y todas aprendemos juntos y juntas porque cada uno y cada una quién está en un contexto de Educación sabe lo que otros y otras no sabe. Conocer a esos otros yo diría también invirtiendo aquí, tenemos que conocernos primero a nosotros y a nosotras mismas y después de ese conocimiento de nosotros mismos surgirá la conversación con los otros o las otras. Rescatando grupos sociales bueno los dos videos muestran que los grupos sociales ya no necesitan que nosotros les rescatemos porque ellos y ellos están tomando la palabra; hay muchas maneras de mostrar esto, pero yo lo voy a mostrar a través de la gente que en este contexto hace arte, porque el arte es una de las opciones que tienen. Estas condiciones nos brindan el sentido de ser y hacernos más humanos, y la pregunta aquí es ¿qué es lo que está fallando? ¿por qué somos menos humanos? y es una cuestión fundamental porque aquí se juega como lo dice luego el enunciado las cuestiones de género y de raza y aquí viene la cuestión fundamental en tanto que, la modernidad colonialidad es un sistema clasificador que ha hecho que muchas gentes sean clasificadas por género y por raza como menos seres humanos y los menos seres humanos se presupone desde este modelo desde la colonia no es cierto, hasta nuestros días, que los menos humanos no pueden pensar, entonces la cuestión de nosotros en América Latina a tanto como habitantes del tercer mundo, así como, las comunidades y a las primeras naciones indígenas y la diáspora africana, hemos sido desclasificado, jerarquizado de distintas maneras, con distintas intensidades puesto que, quiénes descendemos de europeos seamos inmigrantes como en el caso mío, mestizos, mestizas o Criollo, Criolla que ya no creo que quieren muchas, la descualificación es de distinta intensidad, evidentemente los pueblos originarios y la diáspora africana es una descualificación mucho mayor que la que sufrimos a quienes pertenecemos al tercer mundo, ya pertenecer al tercer mundo es una jerarquización racial y racista. Bien, estos son los problemas que a mí me han motivado este congreso y en estos enunciados.

Antes de mostrarles los videos, les propongo pensar mientras nos ven, en esta pregunta ¿cuál es el lugar del arte, la estética y la tecnología en el patrón colonial de poder? para quien no sepan que es el patrón colonial de poder, es una especie de inconsciente de la civilización occidental, no el inconsciente del individuo, de la persona, sino el inconsciente de la civilización occidental o dicho de otra manera, en términos digamos de lingüística chomskiana, es la estructura profunda la que nos vemos de la civilización

occidental, entonces lo que yo voy a sugerir es que, arte y estética y tecnología son conceptos modernos coloniales constituidos por quiénes los controlan y quienes los consumen como universales abstractos, al constituirse de esa manera destituyen la amplia gama de hacer o de los haceres humanos, poiesis en griego, ars en latín y controlan el sentir los sentimientos las emociones lo que llamamos la aesthesis sensorial y reducen la amplia gama de la techné como saber hacer a la tecnología, la tecnología industrial y la tecnología digital, esto es una gran confusión que la tarea pedagógica me entendés, bueno es lo que yo hago en mis cursos es esclarecer estos conceptos. Preguntarnos cuándo aparecieron estos conceptos, ¿quién los introdujo? ¿Por qué los introdujo? ¿A quién beneficia? Entonces ahora vamos a ver dos videos uno el primero yo te voy a decir Mario el momento de mostrarlos, voy a hacer una pequeña semblanza de quiénes son las personas es Benvenuto Chavajay, es una persona maya-quiché, que por cualesquiera razones de su vida, cayó en el ámbito constituido ya, del arte y entonces como indígena, se enfrenta a esto que es el arte, ¿qué es lo que yo hago? ¿Cómo es la colonialidad? Me está controlando etcétera entonces mostremos el de Benvenuto y después le digo unas palabras sobre el segundo video...

Benvenuto Chavajay (video): Llevo casi dieciocho años aquí en la ciudad y cada vez cuando yo llego a mi pueblo a san Pedro, como si yo fuera un extranjero más, entonces empecé a analizar sobre lo contemporáneo que es uno en la ciudad o en de San Pedro. Lo que yo encuentre es que, las miradas de la gente, como que yo ya perdí la mirada de la gente o sea, he perdido muchas miradas inclusive también, como una tristeza de que cuando uno llega en una esquina del pueblo y pase el chucho y ya no es el mismo chucho que uno de joven, entonces ya hay muchas miradas que se ha perdido entonces, yo dije bueno pues tengo que retornar pero para el retorno, no es que sea físicamente o es lo que se puede hacer a nivel conceptual y en mi caso lo estoy trabajando a nivel de la estética del arte.

Yo siempre hablo también de pueblo hablo de la tierra porque, me doy cuenta que la práctica indígena cuando uno nace siempre corta el ombligo verdad, el ombligo cómo le llamamos nosotros (ilegible), lo entierra o lo esconden, entonces en mi caso, sí quiero retornar debo también pensar para retoñar verdad y lo que estás viendo o lo que ustedes van a ver en la exposición tanto objetos o si preformas o lo que es el arte, eso es un retoño del retorno que estoy haciendo, pero el retorno estoy pensando la búsqueda del ombligo. A veces tenemos la cara agachada. no es que sea por vencido ni por miedo, sino que, estamos hablando con la tierra, pues la tierra es parte donde está nuestro legado, nuestro legado cultural, nuestro legado de muchas formas verdad, entonces eso es regresar, es ver que el pasado está delante también verdad, o sea digamos si el occidente siempre tiene su pasado atrás o sea siempre hay que olvidarlo ya, nosotros no, nosotros lo tenemos delante, tenemos nuestra historia, lo tenemos delante o sea nuestros pasados lo tenemos adelante, hablamos con ellos y no hablamos así detrás de ellos, entonces he aprendido mucho para hacer una metáfora, una metáfora de lo que llámese arte verdad, O sea para muchos A veces lo que uno hace no es arte porque no está en la estructura occidental verdad, pero eso no importa, o sea por lo menos hay que olvidar un poco olvidar un poco sobre las prácticas y pensamientos occidentales. Sí uno aprende mucho porque estamos reconociendo que solo nos vinieron a cubrir y estamos quitando esa manta, no que nos vinieron a cubrir, estamos quitando el polvo, el polvo en mi caso, estoy quitando a través de la estética del arte, otros están en la matemática, en la política, estamos como quitando ese polvo, inclusive también como metafóricamente sólo nos vinieron a anestesiarse. En la exposición se va a ver una piececita de la jeringa congelada, se reflexiona en eso, más solo vinieron a anestesiarse y siento que ya se está acabando el efecto de anestesia, ya estamos despertando. En Zutuñil verdad que yo hablo no existe la palabra arte, siempre he mencionado no existe, no existe esas conexiones sobre lo sagrado, entonces todo sagrado no solo es la búsqueda del ombligo sino que también las primeras imágenes que yo vi desde

pequeños que vimos los niños Zutujiles es una imagen hecho por la madre, la madre como dice yo es una tortilla con sal caliente apacha, es como que silenciar, es una forma como silenciarnos verdad, entonces es una práctica para mí muy importante y también es como que la primera imagen digamos no es como que sea residencia sino que, es la primera imagen de una desobediencia hacia el occidente, digamos ya no hay mucha necesidad de ver a Henry Moore o Yacometi, sino que también hay muchas prácticas aquí también que pueden ser una expresión para decir algo, no solo eso, sino que también hecho por la madre el *mosús* vino con mi madre, entonces hay una conexión y también digamos así, como unas imágenes o resistencias desde la colonia que un poema las huidas de las vírgenes un poema de Luis xxxx con un tatuaje, el último tatuaje que yo así que realizamos es que es como la primera imagen de no contaminar verdad, o sea de no contaminar la sangre, es algo metafórico también va pero para mí eso es muy importante, por eso hay que alejarse, para mí lo decolonial es que es una forma de alejar de los pensamientos y estructuras occidentales pero para alejarse se obliga un me obligó a acercar lo más importante a la búsqueda de eso lo que hablamos al ombligo. Vamos para mí el arte es una forma de sanar una herida desde la teoría, una herida colonial o el lado oscuro del occidente, entonces si en Zutujil ser un pintor, un médico, un enfermero, un curandero, se dice lo mismo que *comanet (ilegible)* es sanar, entonces sí vale la pena, vale la pena sanar desde nuestras culturas una herida y eso es lo que quiero hacer, eso es lo que uno está pensando o sea como te digo puede ser arte o no a la plataforma occidental, eso no mucho me importa, me importa si logro sanar eso es lo que estamos haciendo con el cambio del nombre del estadio, en vez que Mateo Flores, vamos a poner Doroteo Guamuch, entonces es una forma de sanar esa herida O sea a través de la cultura a través del arte, entonces sí vale la pena desde la forma de sanación no de expresión.

Ponente Walter Mignolo: Bien; voy a hacer unos comentarios después introducir a Janet, ustedes han escuchado, el habla de arte y estética que en su lengua Maya quiché, el concepto de arte no existe, ni tampoco el concepto de estética pero es digamos, acercarse al arte para rechazarlo al mismo tiempo, y ahí está digamos habitar la frontera y el pensamiento fronterizo etcétera, es fundamental para entender lo que le estoy proponiendo porque ya no se trata de rescatar, de darle voz a los otros porque ya están, ya han tomado la voz, lo único que tenemos que hacer es escuchar, no rescatar.

Yo creo que el planteo está muy claro, ¿porque hace arte?, lo que tiene es arte y estética ya bueno son las opciones que occidente le da, pero va a desobedecer y porque va utilizar el concepto de arte y estética para sanar, ¿sanar qué? la herida decolonial, pero para hacer eso tiene que desobedecer al arte, al concepto de arte y el concepto de estética, pero para desobedecer al concepto de arte y estética tiene que conocerlo y ahí estamos todos y todas quienes habitamos la frontera distintos tipo de frontera pero es la frontera entre modernidad, colonialidad.

Bien Jeannette Ehlerss es danesa, su madre es danesa, su padre es de una isla caribeña, no recuerdo, no es Jamaica, de una de las islas pobladas de la diáspora africana (y perdón me doy cuenta que el personal se me está acabando la batería y no quiero este) Entonces yo le vamos a poner ahí en el chat, una entrevista con Janet, donde ella cuenta su despertar como dice Chavajay, Chavajay habla de esto, nos estamos dando cuenta que nos han hecho no, y entonces como ella también había sido educada en la escuela de arte haciendo videos etcétera, usa lo que tiene pero lo usa no para hacer arte, sino que usa la arte para sanar la herida colonial y eso me parece que es fundamental, está inversión para la pedagogía usando el arte para trabajar, escuchar, trabajar juntos con otras comunidades, otras personas que llevan la herida colonial de otra manera, cierto, nosotros quiénes descendemos de europeos tenemos privilegios a frente a las comunidades de las primeras naciones los africanos, pero perdemos nuestro privilegio cuándo va-

mos al Europa del oeste y cuándo vamos a Estados Unidos. Tenemos que ser conscientes de esto, entonces vamos a ver en el video de Janet que es mudo no tiene palabras, empieza en silencio y de pronto se siente el golpe de látigo; Bien, hay mucha información en la web sobre Janet y sobre Benvenuto. Para esta presentación a mí me interesa fundamentalmente un par de cosas, yo creo que también los videos de Janet se explica por sí misma, en fin, hay mucho que decir sobre dónde está esto, en qué lugar, es un depósito que en la época colonial servía para almacenar productos del nuevo mundo y productos también del sudeste asiático y luego se ha convertido en tiempos más actuales en un depósito del Museo de Arte y guarda ahora una colección de estatuas griegas y romanas que son imitaciones, no son reales evidentemente. Pero ustedes ven, es claro el asunto, el ritual la presentación de Janet en un ritual de máscara y el ritual africano, pero también el Canvas donde se hace una pintura y esa pintura se hace en las espaldas de los y las esclavizadas que sufrían los latigazos etcétera. En el contexto no es cierto de la memoria griega de occidente y la destitución, no es cierto de los africanos y africanas como seres humanos; entonces Janet a su manera está también sanando la herida colonial del lado digamos de África y de la diáspora africana, tiene también unos videos sobre Haití, tiene muchas relaciones también con el Caribe, en el momento en que ella en el video, deja que se caiga el látigo, esta performance, esta actuación la hace también en vivo, en vez de dejar caer el látigo está toda la audiencia sentada en el suelo o parada no hay sillas no es un teatro, es un espacios y entonces ella tiene el látigo en la mano y mira la a audiencia y le ofrece el látigo y entonces minutos de silencio muy tenso, hasta que alguien en la audiencia se levanta y empieza a pintar el Canvas; esto lo hizo siete noches seguidas en una en una galería de Londres que se llama **Otto Graff** que fue creada por **Stewart Hob**, y después de las siete noches hizo una especie de exhibit de las siete pinturas entre comillas, bien entonces la cuestión aquí le vuelvo a la a la pregunta inicial, a las observaciones iniciales, que la cuestión ya aquí en la pedagogía es decir, ya no en la pedagogía del arte, cómo vamos a enseñar arte en una nueva manera porque eso sería muy dentro de la modernidad y la posmodernidad, del ámbito de la modernidad y posmodernidad que se busca lo nuevo, desde lo de decolonial, lo que nos enseñan estos hacedores y hacedoras qué es el sentido de poiesis, No es cierto, tenemos que empezar de nuevo, no que no podemos ya tratar de entender esto desde las categorías que ha creado toda la historia del arte y toda la filosofía estética de la modernidad, entonces, aquí para mí la cuestión de la pedagogía decolonial es de qué manera preguntarnos, de qué manera responden o de qué manera respondemos porque digamos yo como teórico, como filoso, como pensador decolonial, como me presentó Mario, estoy trabajando al lado de ellos y de ellas, es decir Benvenuto y Janet son compañeros y compañeras de ruta lo que ellos hacen través de los haceres en el contexto indígena y en el contexto de la diáspora africana, yo lo hago más bien como teórico dentro del contexto de la historia de América Latina y sus relaciones con Europa y Estados Unidos, entonces de qué manera la cuestión, de qué manera responden Janet, Benvenuto respondemos yo también quienes por un lado están, estamos atrapados en los conceptos de arte estética y tecnología y por otro experimentamos en distintas intensidades como dije antes las heridas coloniales provocadas por la colonialidad de modo que mi tarea no es estudiar como si fueran insectos a Janet y lo que hacen y Benvenuto sino decir estar en coexistencia y ser guiado por ellos y ellas porque son ellos y ellas las que nos hacen repensar las categorías de arte y estética y evitar la tentación de usar arte y estética renovada pulsar **Rancie** o a quién se le ocurra para entender esto, esto se puede hacer, esto no lo prohíbo pero digo a esta no es la manera en qué pensamos decolonialmente cuando pensamos que en la filosofía como dijo Benvenuto, en todos los haceres, cualesquiera sean las profesión, la tarea fundamentales para quienes hemos que han sido destituidos, reconstituir y sanar las heridas coloniales, entonces se en la pedagogía pero también en la investigación y también en todos los haceres en distintas maneras profesionales o fuera de la profesiones lo que hacen los campesinos, etcétera, es la reconstitución de los sentidos de hacer, del saber hacer y del sentir, las emociones etcétera. Entonces aquí viene para terminar

en los últimos cinco minutos que me quedan para mí la tarea fundamental de una pedagogía en esta esfera es, no repensar en el sentido de dar una nueva definición Si no preguntarnos ¿quién? ¿cuándo? ¿cómo? introdujo los conceptos de arte estética y tecnología, porque ni tecnología, ni arte, ni estética designan cosas que existen, lo que existen son haceres pero estos conceptos y todo lo que se dice a partir de ellos, son una manera de atrapar ciertos tipos de haceres de acuerdo a quién los conceptualiza y como dice Chavajay, estamos atrapados en el vocabulario y en todas la red de sentidos que ha creado la modernidad y en esa creación de la modernidad, la colonialidad porque destituye otros haceres y otros sentidos y otras emociones y otras praxis de vida que no corresponden con el modelo de lo que debe ser, por ejemplo concepto del desarrollo, el concepto desarrollo están tramposo como el concepto de arte es decir, pone, regula formas económicas y regula formas de haceres, entonces veamos brevemente; hoy se confunde tecnología con la tecnología industrial y la tecnología digital como si nadie antes, ni en otra parte del mundo tuviera tecnología entonces la civilización, el desarrollo consiste en obtener tecnología, esto es una gran trampa, porque esa tecnología es una manera particular de la techné y ¿qué es la techné; la techné es saber hacer, habilidad para hacer algo, y todos los seres humanos tienen habilidad para hacer algo pero de pronto ocurre que por condiciones históricas muy complejas aparece un grupo de seres humanos a partir del renacimiento que se expande por todo el planeta y empieza a introducir sus maneras de hacer su saber hacer hasta que llegue a la revolución industrial y la revolución tecnológica. En ese sentido, a la techné si lo podemos llamar así, es universal, pluriversal de la especie humana. ¿Por qué es universal? Porque todos los seres humanos tienen la capacidad habilidad de hacer y es pluriversal, porque depende de cada historia particular, de cada historia local, de cada lengua, de cada memoria, el tipo de haceres que se articulan; en ese sentido también tenemos que revisar el concepto ars, qué fue la traducción Latina de techné pero, quedó reducida no tanto a un saber hacer más, sino como habilidad ,entonces en qué momento el concepto de arte el reemplazan a techné y ars en el siglo XVIII y el concepto de arte en el siglo XVIII se une a la estética o la estética toma el concepto de arte en Kant y Hegel para regular el gusto y regular el Genio del artista que produce obra de arte, al introducir el concepto de estética en este sentido, en el sentido kantiano a Hegeliano, no había concepto de estética en Grecia por ejemplo, era poiesis no aesthesis pero estética oculta a aesthesis porque la regula aesthesis es sensación, es percepción también por los sentidos, pero eso queda destituido a partir del concepto de arte y de estética que reduce todas otras formas que no se conjuga con la historia occidental del arte de la estética a qué a art Craft, a artesanías hay en los relatos no es literatura sino que es folclor entonces la tarea de la de la pedagogía decolonial una de las tareas de la pedagogía decolonial para mí, es precisamente, sacarnos el polvo como dice Chavajay, a desconectarnos, desprendernos de los conceptos de arte estética y tecnología, al mismo tiempo acercándonos y preguntándoles y ¿ustedes de dónde salieron? y ¿ustedes quiénes son? y ¿ustedes qué es lo que hacen? Y ¿ustedes qué pretenden en esa manera?, es decir, la pedagogía empieza a correr paralela con las los haceres que hay que llamar todavía, yo llamaría artísticos más que artísticos y el efecto estésico más que el efecto estético que generan estos haceres que vimos el de Janet y de Chavajay Bienvenuto. Bien agradezco y me detengo aquí cumpliendo lo prometido de hablar cuarenta minutos.

Presentador Mario Mogrovejo: Muchas gracias profesor Walter ha sido una interesante conferencia, hemos estado recibiendo algunas preguntas respecto a lo que usted estaba planteando y una de ellas es el ver la estética y el arte, sigue siendo uno de los ejes fundamentales en las instituciones de poder, como usted señaló en una entrevista que las universidades y los museos son dos de las instituciones fundamentales de la colonialidad del saber y del sentir, en ese sentido la educación a través del arte en las escuelas básicas, primaria y secundaria qué implica un cambio hacia pensar e incorporar estos saberes decoloniales como entender sanar la herida pero no desde estas instituciones grandes de poder sino desde las

escuelas básicas y regulares. Implica entrar en alguna postura política, implica alguna actitud subversiva frente para cambiar estos grandes currículos escolares en las escuelas latinoamericanas...

Ponente Walter Mignolo: Bien, claro, la pregunta es muy interesante porque permite estas aclaraciones. Lo que yo acabo de exponer es una cuestión digamos entre personas que están discutiendo esto a nivel de organización de museos enseñanza universitaria etcétera, entonces la cuestión que tú planteas ¿qué pasa con las escuelas primarias?, cuando la pedagogía se plantea en la escuela primaria, bueno ahí no es necesario hablar de todo esto, pero pensar y hablar de todo esto, es lo que nos va a permitir a crear estrategias efectivas para la enseñanza primaria, por ejemplo en mis cursos de under grade, yo no hablo de nada de esto, tengo un curso de hace varios años que es las cosmologías, no me acuerdo el título exactamente pero el título que le ha puesto el departamento es las cosmologías mayas, aztecas e incas las cosmologías de las poblaciones indígenas de América Latina. Bien yo lo que hago es presentarle esquemas de las cosmología por turno, mayas, aztecas e incas pero luego traerlo a lo que están haciendo los indígenas en ese momento, reconstitución de la cosmología y Benvenuto Chavajay es uno de los casos, entonces yo y los estudiantes van entendiendo esto, sin que yo les diga, pero porque yo sé todo lo que les dije, es que puedo articular estrategias para que ellos lo entiendan en su propia experiencia, entonces la cuestión termina en que los estudiantes se están aprendiendo ellos y ellas mismas a partir de lo que de su encuentro con estos haceres y en el seminario no hay ningún texto teórico son textos y videos de personas indígenas, entonces es un reencuentro directo y bueno entonces de nuevo, esta es una cuestión teórica; las cuestiones teóricas las discutimos entre quiénes estamos en esto, entre los artistas de los curadores etcétera, pero la enseñanza secundaria y yo diría también la enseñanza de under grade, no tiene necesariamente que ser como lo que yo presente, lo que yo presenté da simplemente un marco para qué preguntas hacer y qué material poner para crear las conversaciones, no sé si soy más o menos claro.

Presentador Mario Mogrovejo: Sí claro gracias, otra pregunta es un denominador común en las instituciones de los museos por ejemplo el Museo de Arte de Lima es un institución que se encarga de legitimar una historia o establecer ciertas historias oficiales, sin embargo el Museo de Arte de Lima no cuenta con una exposición permanente de Arte Popular o arte indígena de manera permanente, del mismo modo en el museo en Buenos Aires y etcétera no siempre el Arte Popular o el arte indígena terminan siendo depositado en museos antropológicos etcétera, entonces, en ese sentido, el contexto socio político cultural latinoamericano ahora se encuentra en una efervescencia, dentro de subidas y bajadas, por ejemplo, en el caso de Colombia, Pedro Pablo nos contaba sobre el derribo de monumentos, donde ya hay una acción política activa frente a todas estas nuevas ideas que están surgiendo o el repensar la historia o el repensar nuestras propias experiencias culturales, ¿cómo todo escenario latinoamericano actual puede afectar al desenvolvimiento de estas nuevos modos de ver.

Ponente Walter Mignolo: Bueno yo no sabía que había interés en los museos puesto que si no hubiera organizado mi exposición en torno a los museos. porque he escrito sobre esto y ha estado participando en los últimos meses con proyectos museológicos en América Latina, uno de ellos, de la fundación Tipa, que se tituló "los museos desnudan su colonialidad", todas las conversaciones que estamos haciendo y hemos hecho una entrevista también en México en el Museo del Chopo, salieron artículos también en una revista sobre estas entrevistas. La cuestión no es incorporar, si yo no lo dejaría de lado, sí es importante tener exhibición permanente en Colombia por ejemplo, en Brasil, no solo de los indígenas sino también de los afros, eso está bien, pero eso es lo que es importante, pero esto es cambiar el contenido, no es cambiar los términos de la enunciación y aquí lo que tenemos que entrar es plantearnos lo que yo dije sobre sobre

tecnología, techné, arte o tecnología, arte y estética, es plantearnos el revisar y ver cuándo se creó el museo, la institución museo, quién la creó, para que se creó, cuándo se creó etcétera y sobre eso también he hablado y he escrito, por ejemplo, a la tarea de Fred Wilson, está cuestionando como artista la institución museo desde su primera exposición que se llamaba "Mine in the museum" y bueno pero no solamente en América latina, pues yo estoy viendo esto también en un contexto global, entonces estoy viendo lo que está pasando por ejemplo en los emiratos, sharjah y en Doha con las bienales y el Museo de Arte islámico y lo que está pasando en Singapur con el Museo de Civilizaciones Asiáticas, entonces la cuestión no es que los blancos y las blancas, el mestizo, mestiza en América Latina, le den un lugarcito a los indígenas y a los afros sino que, dejen que los afros e indígenas tomen el museo y deciden ellos mismos qué es lo que quieren hacer, no ser representado de nuevo por los blancos; la ventaja que hay en Doha y en Singapur, es que no hay descendientes de europeos que dirigen estas instituciones, estas instituciones la están dirigiendo los propios nativos o indígenas o como ustedes quieran llamar, hay problemas etcétera, no es cierto, pero a lo que estoy planteando es que hay que revisar todas estas categorías y premisas con la que estamos pensando el museo, el arte, la tecnología y la estética y la universidad también, porque la cuestión es, si, no podemos descolonizar el currículo, pero podemos hacer tareas decolonial en la universidad; descolonizar la universidad es imposible en este momento, porque la universidad sean privadas o estatales, están en manos del estado o en manos de las corporaciones y las corporaciones y los estados trabajan juntos y juntas, entonces tenemos que ser conscientes de estos límites y al mismo tiempo conscientes de las posibilidades que tenemos como sociedad política y esa como sociedad política es las transformaciones que podemos operar en la esfera pública y esas transformaciones cambiarnos a nosotros mismos sacarnos el polvo como dice Chavajay, sacamos el polvo de occidente, pero al mismo tiempo para sacarnos el polvo, tenemos que conocernos, entonces cuando planteamos el patrón colonial de poder, tenemos que conocer como el patrón colonial de poder nos controla para poder salirnos de él, pero en fin no salirnos... es decir, podemos salirnos del todo y salir a las montañas no del todo ir a la montaña, pero no que está planteándose a Chavajay y Janet es salirnos pero al mismo tiempo, aceptar y desobedecer, apropiarse para hacer otro tipo de cosas y ahí el objetivo en la sanación y entonces la cuestión de la escuela primaria es, cómo llevar a los chicos a entender las heridas coloniales que nos están marcando y cómo ir aprendiendo a curar esas heridas coloniales y la diferencia aquí entre escolarización y educación la escolarización formatea la educación promueve el empoderamiento del niño, la niña, el joven, la joven, etcétera y esto es una tarea que no hay modelo tenemos que ir inventándola en el camino, pero necesitamos saber esto, porque sino, caemos en lo que la modernidad nos dice que tenemos que hacer y esa modernidad está en el estado, está en el Ministerio Educación, está en quiénes dirigen el museo, no sé si han enterado lo que pasó con el Moma, en fin, la cosa está en movimiento es decir, lo que estamos conversando aquí yo creo que es parte de ese movimiento, yo no tenía muy claro en que estaban ustedes, yo me base en ese enunciado de la conferencia pero lo que tú estás diciendo y la audiencia está preguntando, lleva a consideraciones mucho más amplias, yo planteé una cuestión muy específica de, cómo lo que están haciendo artistas y artistas en este momento, nos llevan a plantearnos y replantearnos nuestra concepción heredada de arte, ética y tecnología y bueno y lo podemos llevar al museo y lo podemos llevar a la universidad.

Presentador Mario Mogrovejo: Bien, más o menos la idea es ser indisciplinados para sanar.

Ponente Walter Mignolo: Exactamente, la indisciplinación no es simplemente para rebeldía para decir mirá, qué rebelde que soy, no es rebelde sin causa, la rebeldía es una manera de saber hacer la sanación sin necesariamente, insultar o poner, sino afirmar lo que nos y recuperar lo que no han quitado, que es el sentido de humanidad y esto hay que hacerlo de nuevo con estrategia, porque sabemos que el poder lo tienen

Talleres

los otros y que le es muy fácil separarnos, entonces la cuestión si queremos ser efectivos no es tratar de hacernos los héroes sino es saber cómo jugar las cartas en este juego de póker qué es el mundo actual.

Presentador Mario Mogrovejo: Muy bien Muchísimas gracias profesor Mignolo ha sido una interesante conferencia, agradecemos su tiempo, nos quedamos obviamente con muchas preguntas, inquietudes y de escucharlo más. No sé si tiene algunas palabras finales para dar por concluida la conferencia.

Ponente Walter Mignolo: Bueno de nuevo muchas gracias, a mí me gustaría escuchar que se va a decir en las otras charlas y en los otros comentarios de la audiencia decir no solamente hablar y salir corriendo sino, tener un sentido de lo que está pasando, lo que va a pasar en las próximas conversaciones, así que por favor ténganme al tanto y le agradezco a la audiencia la paciencia de haber estado escuchando.

Presentador Mario Mogrovejo: No gracias a usted, muy bien ahora continuamos con el programa del Congreso, seguirán todas las conferencias y agradecemos a todos y a todes por escucharnos y estar aquí. Buen día a todos.

Ana Mae Barbosa

A constante luta pela descolonização na Arte e na Arte/Educação



América Latina -y especialmente Brasil- ha estado condenada al colonialismo cultural durante siglos, aunque tenemos una historia de luchas constantes por la emancipación, la libertad para crear y la búsqueda de un reconocimiento internacional igualitario.

En Brasil, podemos construir nuestra historia del arte desde nuestra propia cronología, sin someternos a clasificaciones y tipologías europeas. Podemos rastrear nuestra Historia del Arte Descolonizado desde principios del siglo XX. Cada movimiento decolonial del Arte en Brasil generó enfoques metodológicos dirigidos a su enseñanza. Podemos sistematizar esta historia con la siguiente denominación en secuencia temporal a partir de 1900:

1. *Indianismo y nacionalismo*—Este movimiento fue ridiculizado por la exageración que alcanzó transformándolo en orgullo desmedido Y INSTRUMENTO POLÍTICO DE DERECHA pero fueron las corrientes internacionalistas mediadoras de los insidiosos procesos de colonización las que arrojaron el agua del baño con el bebé adentro (“*throw out the baby with the bath water*”), condenando a artistas como Theodoro Braga y Manoel Pastana. al ostracismo. Defendieron la adhesión al lenguaje internacional más la temática vinculada a nuestra cultura y nuestra flora y fauna. Este movimiento fue radicalmente renegado.

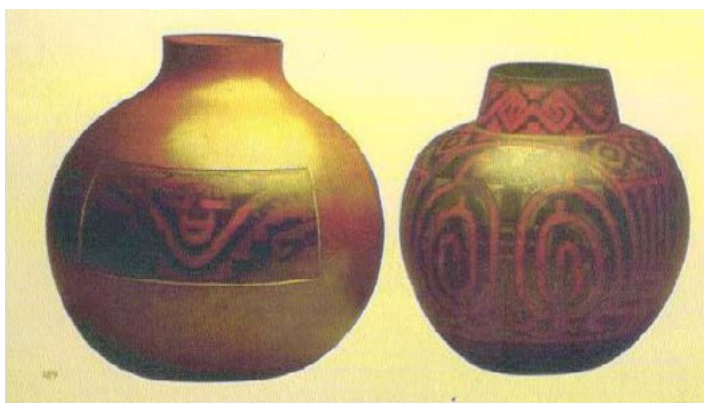


Figura 1: Theodoro Braga, Jarrones de cobre y latón, Decoración Marajoara. Fuente: Catálogo de la exposición *Tradición y ruptura*, Fundación Bienal de São Paulo, noviembre de 1984–enero de 1985, p. 38.

2. *Modernismo antropófago y regionalismo nordestino*—La hegemonía de São Paulo ha dominado en el Sur, y en el Nordeste dominó la hegemonía de las ideas de Gilberto Freyre y de la obra de Vicente do Rego Monteiro. Embora tuviesen visibilidad e penetración cultural fracasaron igualmente a lo “Indianismo y nacionalismo”, en su papel descolonizador debido a la acción de la dictadura del ‘Estado Novo’ (1937-1945). Los primeros modernistas no estaban muy preocupados por preparar al público para la recepción de la obra de arte moderno; la principal preocupación era el productor, el artista. Cuando los abuchearon, se sintieron orgullosos y predijeron “que la gente todavía comería de su fina galleta” (*um dia comerão de meu biscoito fino*) Sin embargo, generaron para la enseñanza del Arte el Movimiento Educativo Expresionista perdurable, defendido por Mario de Andrade y Anita Malfatti. Estos “primeros modernistas” fueron fundamentales para el reconocimiento del arte femenino.

3. *Movimientos de Redemocratización y Educación Popular*—Desde el fin de la Dictadura del ‘Estado Novo’ (1945), varios movimientos de liberación política y cultural estallaron en Brasil, reuniendo a estudiantes, artistas, intelectuales, políticos, la Iglesia, etc. La década de 1950 se considera la década dorada de Brasil. La Educación Popular empezó a interesar a todos y la década terminó bajo el impacto de las ideas de Paulo Freire sobre Emancipación Cultural, Educación y Política. Vimos una recuperación al expresionismo en el *Arte/Educación*, así como un gran impulso a otros experimentos en educación artística. Este período aún necesita ser estudiado mejor en cuanto a los logros para la Enseñanza de las Artes.

Uno de los mejores productos fue un Proyecto de Enseñanza del Dibujo para enseñanza secundaria de Lucio Costa¹ nunca puesto en



Figura 2: Diseños de cenefa decorativa con motivo de cangrejo de Manoel Pastana.



Figura 3: Vicente do Rego Monteiro—O ANTROPOFAGO, 1921. (Col. Elza Ajzenberg).



Figura 4: Tarsila do Amaral, Antropofagia, 1929

¹ Creador del Proyecto de la Ciudad de Brasilia.

práctica ya que otra dictadura impidió nuestra emancipación cultural, y encarceló, torturó, mató y exilió a gran parte de la inteligencia brasileña, incluido Paulo Freire (1964).

4. *Teoría de la Dependencia*—La década de 1960 es la época de la crueldad en América Latina. Si los años cincuenta son los años dorados de la cultura brasileña, los sesenta y setenta son los años DE HIERRO. Las dictaduras militares esparcen miedo y muerte. Pero intelectuales sudamericanos, particularmente chilenos, brasileños y argentinos exiliados en Chile instituyeron brillantemente la Teoría de la Dependencia, que nutrió los espíritus rebeldes de los que se quedaron en su país, pero esta teoría se derrumbó cuando estos mismos sociólogos comenzaron a ejercer el poder en la redemocratización. En el ejercicio de la política fueron tan colonizadores como los mismos colonizadores. Estudié Teoría de la Dependencia en mi tesis doctoral en Estados Unidos, pero esa fue una parte que la decepción con la acción colonizadora de uno de cuyos creadores, nuestro presidente Fernando Henrique Cardoso, me impidió publicar.

5. Aún en plena dictadura, aparecieron los Movimientos Tropicalistas del eje Bahía-Río-São Paulo, de indomable fuerza hasta hoy en la música, y el Movimiento Armorial liderado por Ariano Suassuna en Pernambuco, ambos decolonizadores (música, artes visuales, teatro, literatura). Uno de los tropicalistas más importantes, el cantante y compositor Caetano Veloso, ha escrito ahora en 2021 el prefacio del libro de Domenico Losurdo traducido al portugués “Colonialismo y lucha anticolonial” que representa un manifiesto contra el colonialismo. En las Artes Visuales que nos ocupa, el Tropicalismo encuentra su definición en Hélio Oiticica, mientras que Francisco Brennand define el Movimiento Armorial. Estos son dos movimientos que echaron raíces no sólo en sus espacios geoculturales, a pesar del esfuerzo del “nordeste” colonizado por destruir el Armorial para entregarse sin vergüenza y sin testigos a los colonizadores culturales. Hélio Oiticica transforma su construcción plástica en contacto con la cultura del Morro o Favela da Mangueira y su Escuela de Samba, pero en una performance con la Escuela de Samba Mangueira en el Museo de Arte Moderno de Río (MAM) fueron expulsados del Museo. Los museos en Brasil eran exclusivos de las élites y solamente ahora, en el siglo XXI, comienzan a dejarse convencer de que todos tienen derecho al arte. El MAM de Río está planeando un evento restaurativo con los residentes de Mangueira.

Fue un tropicalista, Gilberto Gil, que creó el sexto y último Movimiento Decolonial en Brasil, los Puntos de la Cultura.

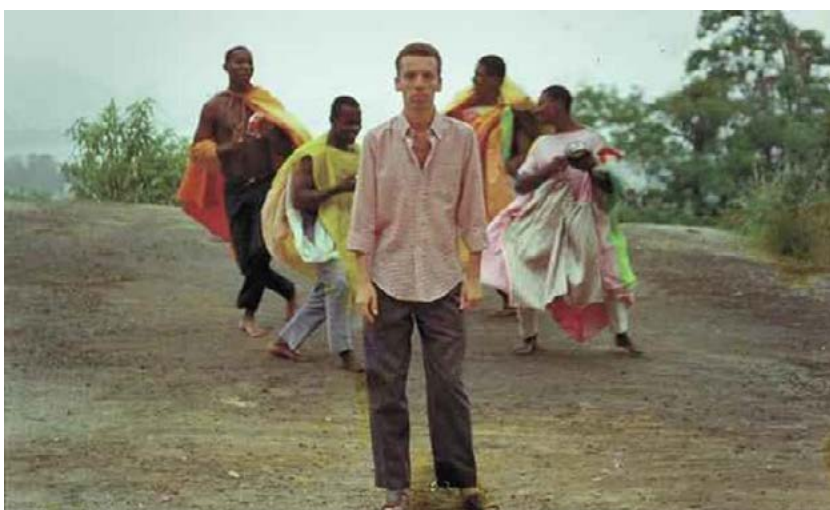


Figura 5: Hélio Oiticica con vecinos de Mangueira en parangolés. Foto publicitaria [Película "Hélio Oiticica", de César Oiticica Filho]

6- Puntos de Cultura

Creados por el Ministro de la Cultura Gilberto Gil, un Tropicalista, dentro del Programa Cultura Viva en 2004. A partir de 2007, con el Programa Mais Cultura, se firmaron convenios con 26 estados y 64 municipios.

Las instituciones de la sociedad civil sin fines de lucro, como asociaciones, cooperativas y organizaciones sociales que realizan actividades culturales en sus comunidades, por básicas y modestas que sean, podrían solicitar el título de Punto de Cultura y recibir apoyo económico para investigaciones, acciones, publicaciones, etc.

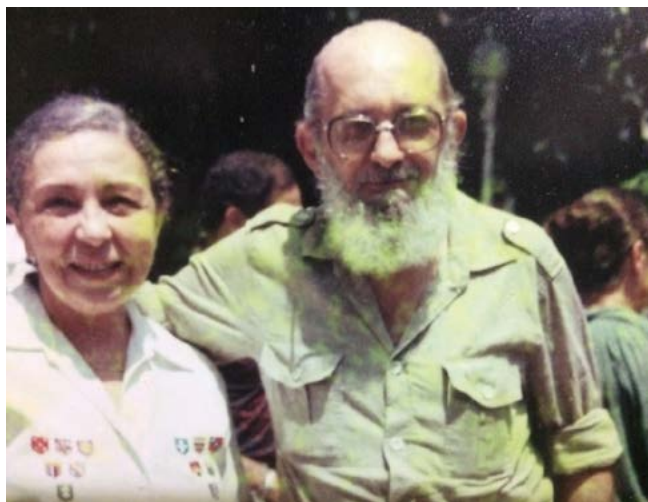


Figura 6: Paulo Freire y Noemia Varela.

El Punto de Cultura era reconocido mediante selección a través de una convocatoria pública realizada por los Estados o Municipios en alianza con el Ministerio de Cultura.

Bahía contaba con 340 puntos culturales, dando enorme visibilidad a la cultura afro. El “inventor” de los Puntos Culturales fue Célio Turino, que ahora es consultor de programas semblantes en América Latina. Presenció su visita a Perú donde el proyecto fue muy bien implementado.

En 1980 Paulo Freire, con sus ideas transformadoras y decoloniales [véase comentario más arriba], regresa a Brasil del exilio después de 16 años. Es recibido con estruendosos aplausos dondequiera que aparece o habla. Algunos recuerdan que él nunca escribió sobre Arte o Educación Artística, pero sus obras sobre todo ofrecen a los Arte/Educadores innumerables pistas a seguir hacia una educación artística que libere la imaginación y estimule los sueños, consolidando el pensamiento crítico y descolonizante.



Figura 7: Escolinha de Arte do Recife.

Fui alumna de Paulo Freire cuando tenía 18 años. Fue mi profesor de portugués y de teoría de la educación. A través de él conocí la Escolinha de Arte de Recife (EAR), cuando él era presidente de la institución y Noêmia Varela era su directora. A pesar de seguir estudiando derecho, pronto me convertí en pasante y profesora en la Escolinha de Arte de Recife. La EAR formó parte del Movimiento Escolinhas de Arte liderado por Augusto Rodrigues, siempre apoyado por mujeres Arte / Educadoras muy activas y estudiosas como Noêmia Varela².

² En el libro *Mulheres Não devem ficar em silêncio: Arte, Design, Educação* (Las mujeres no deben callar: arte, diseño, educación, São Paulo: Editora Cortez, 2019) hay dos artículos sobre Noêmia Varela. El Movimiento Escolinhas de Artes tenía 144 escuelas, de las cuales 100 están en

Paulo Freire visitaba constantemente la Escolinha de Recife, y sus hijos estudiaban allí, al igual que los hijos de los intelectuales más activos de la ciudad. No teníamos una situación ideal desde el punto de vista social, ya que la Escolinha era privada y para compensar el complejo de culpa que teníamos y para heterogeneizar los grupos de estudiantes, dimos muchas becas a estudiantes pobres.

La epistemología de Paulo Freire se basa en la "concientización" y el diálogo que conducen a la descolonización del yo y de la historia, y seguimos dialogando con él. El nombre del área, Arte/Educação, fue una creación autóctona, mientras que las lenguas angloamericanas y latinas usaron y continúan usando la terminología Educación Artística. Quizás la designación brasileña *Arte Educação* fue influenciada por la norteamericana Margareth Spencer, quien creó la primera Escolinha de Arte con Augusto Rodrigues en Río de Janeiro en 1948. Según la leyenda, luchó contra la tendencia de la época de copiar a los Estados Unidos. Hoy es difícil decir cuál fue la creación de Augusto Rodrigues y cuál fue la creación de las brillantes mujeres que trabajaron con él, ya que durante casi 50 años sus presencias se fueron borrando de la historia mientras se celebraba cada vez más la imagen de Augusto Rodrigues. Por eso Vitoria Amaral y yo publicamos una investigación sobre las Arte/Educadoras de los 50/60 in Brasil. Incluso ahora en el siglo XXI, los cursos de arte en las universidades brasileñas están más colonizados por Europa que por Estados Unidos. La bibliografía francesa da más estatus intelectual a los estudiantes que, colonizados por sus profesores que hicieron prácticas en Europa, critican la Historia de la Educación Artística en Brasil por utilizar la terminología disidente *Arte Educação*, *Arte-Educação (con guión)* o *Arte/Educação (con barra)*. En vez de buscar promover copias culturales europeas Paulo Freire señaló en sus libros el problema de la colonización cultural introyectada, asimilada inconscientemente por el colonizado lo que Nora Merlin³ ha llamado "colonización inconsciente", que va más allá de la colonización cognitiva y se convierte fácilmente en colonización emocional. De la misma manera, los intelectuales de los países colonizadores asimilan inconscientemente las estrategias colonizadoras ancestrales y perpetúan las actitudes colonizadoras mientras las critican racionalmente. Un ejemplo es lo que hicieron con el Abordagem (Enfoque) Triangular, en el que algunos europeos no pudieron ver la influencia de Paulo Freire y la declararon copia de la Disciplined Based Art Education (DBAE) estadounidense, porque la acusación sería creíble dado que yo estudié en los Estados Unidos.⁴ Lo que hay de común entre el DBAE, el Critical Inquiry y el Abordaje Triangular es el Pos Modernismo.

Destruir la historia de los colonizados es el camino más fácil para la dominación colonizadora. Descalificar al colonizado y desacreditarlo como creador de su propia cultura es fundamental para la perpetuación de la colonización. Pero el Abordagem (Enfoque) Triangular tiene una conexión directa con la pedagogía freireana, en contacto con las diferentes soluciones posmodernas para la enseñanza del Arte, incluso con algunas soluciones modernistas culturalistas⁵, como las Escuelas al Aire Libre de México.

Brasil, 2 en Argentina, 1 en Paraguay y 1 en Portugal. Varios aún sobreviven en Brasil y Paraguay.

³ Nora Merlin, una intelectual argentina, desde su primera conferencia en abril de 2019 en el Congreso Enseñanza / Aprendizaje de las artes en América Latina: colonialismo y cuestiones de género, ha sido ampliamente leída y citada por educadores de arte / decolonialidad en Brasil (ver Revista GEARTE)

⁴ Critico al DBAE por ser disciplinar en el libro *La imagen en la enseñanza del arte* (São Paulo: Editora Perspectiva, 1991) en el que lanzo el Enfoque Triangular luego de casi 10 años de investigación en diferentes lugares. En la Universidad Federal de Rio Grande do Sul por Analice Dutra Pillar y Denise con estudiantes de Escuelas Públicas y Privadas, en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo como mediación cultural y en el Departamento de Educación del Municipio de São Paulo durante el período en que Paulo Freire fue Secretario de Educación.

⁵ En un Congreso en Sevilla, Juan Carlos Araño planteó la posibilidad de mi influencia en los Estudios Críticos de David Thistlewood, con lo que estoy de acuerdo

Agradezco a Ramón Cabrera, Imanol Aguirre y Juan Carlos Araño el impulso en el ego cultural que me dieron en sus apreciaciones del Abordaje Triangular, así como a los colegas brasileños que en los últimos 30 años la han analizado, reformulado, reorganizado y ampliado más allá del Arte en dirección o estudio de la Ciencia e incluso eligiendo como un sistema de investigación en general.

El 28 de octubre de 2021 finalizó el II Congreso Internacional en Línea entre Arte, Cultura y Educación con el tema Reconexiones del Abordaje Triangular en la Enseñanza de las Artes, que duró 10 días y contó con la asistencia de más de 2.000 personas y 40 presentaciones. La Revista GEARTE, encabezada por la Dra. Analice Dutra Pillar publicará un dossier con textos inéditos de este congreso y el análisis de una investigación entre mil y nueve participantes. El Congreso fue organizado por la Dra. Fernanda Pereira da Cunha quien escribió el siguiente texto:

"Así, el Abordaje Triangular conforma una red sistémica, por lo tanto viva, orgánica, pulsante, flexible, vinculando las más diferentes posibilidades de apropiaciones en el proceso de construcción de pleno autogobierno, [re] cognición libertaria, promoviendo el desarrollo de las habilidades lectoras críticas del mundo, en diferentes contextos históricos y culturales.

El Abordaje Triangular se concibe en la interrelación de una tríada inseparable—lectura de la imagen, la obra de arte y / o el campo de significados del arte, contextualización y el hacer artístico, relacionándolas con acciones mentales concomitantes: información, decodificación y producción, que conducen a cuestionamiento, la clave impulsora para desencadenar el proceso cognitivo / perceptivo sincrónico; se enfoca en la mente comprometida con la solución de un problema dado, sumergida en un entorno simbólico, promoviendo una elaboración compleja del pensamiento, en la búsqueda de una respuesta significativa (idea / signo) que responda al problema en cuestión".

Annelise Nani Fonseca, Fernanda Pereira da Cunha, Ana Flávia Tavares de Melo y Fábio de Castilhos Lima están trabajando en la investigación sobre el Abordaje Triangular realizada con 1.009 personas que aceptaron responder un largo cuestionario al inscribirse al Congreso.

Nunca anuncié mi estrecha relación pedagógica con Paulo Freire y Doña Elza⁶ por temor a parecer querer aprovechar su prestigio. En Recife, enseñé a niños de las áreas inundadas de Recife durante dos años con 100% de éxito bajo la guía de Paulo Freire, combinado con lo que aprendí en una pasantía en el Instituto de Educación de Río de Janeiro bajo la guía de Heloisa Marinho, hermana de un poderoso periodista. En la década de 1950 muchos educadores que cobraron importancia fueron periodistas o vinculados al periodismo. Una característica de la redemocratización posterior al Estado Novo fue el intenso debate y la información en la prensa escrita sobre los cambios educativos. En la Escolinha de Arte de Recife coordiné las pasantías de los estudiantes de la Escuela de Bellas Artes donde Paulo Freire era profesor de Filosofía, enseñé a sus hijos, participé como profesora de Cursos de Extensión cuando él era Director de la División de Extensión de la Universidad de Recife. Hasta el día de hoy participo en el Comité Editorial de la revista que fundó, la cual fue clausurada por la dictadura y reeditada por los gestores de la redemocratización a partir de 1980. Concibió la Extensión Universitaria como Educación Popular, luego cuando dirigí el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo (MAC), el Museo funcionó como una verdadera Escuela Popular de Arte y Diseño para quienes no habían tenido el privilegio de haber sido estudiantes

⁶ Doña Elza fue la primera esposa de Paulo Freire quien fue maestra, Directora de Escuelas Públicas.

universitarios o de asistir a la Universidad de São Paulo. MAC fue la puerta abierta de la USP para la educación no formal, ampliando incluso los temas interdisciplinarios estudiados en áreas separadas en la Universidad, contando con muchos profesores de fuera de Brasil y de la red freireana, por lo tanto profesores descolonizadores⁷.

Invité a Paulo Freire a inaugurar la Semana de Arte y Educación, el primer movimiento redemocratizador junto con el Congreso de la USP en 1980 y la primera reunión de Educación después de 18 años de dictadura. Reunimos a 3.000 personas en el campus de la USP. La conferencia de Paulo Freire fue una sorpresa (no la anunciamos en el programa) y una apoteosis.

Seis años después, por invitación mía, impartió un curso de posgrado en Arte y Política. Para que aceptara la invitación, D.^a Elza tuvo que convencerlo y yo tuve que aceptar compartir el curso con él, lo cual fue una gran dificultad para mí. Los 120 estudiantes estaban ahí para él y no para mí. Creé en el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de São Paulo, con la aprobación de su primer director Carlos Guilherme Mota (1986-1988), un Grupo de Estudio sobre Museos y el primer invitado para discutir con nosotros las políticas culturales de los museos fue Paulo Freire, quien me dio excelentes ideas para democratizar el acceso a los museos; uno de ellos fue conversar con sindicatos de diferentes profesiones para averiguar qué podría interesar al universo de los trabajadores y ayudarlos a expandir sus horizontes culturales.



Figura 8: Paulo Freire, Ana Mae Barbosa y João Alexandre Barbosa en la Semana de Arte y Docencia, Universidad de São Paulo, 1980. Acervo de Ana Mae Barbosa

Cuando Paulo Freire fue Secretario de Educación de la Municipalidad de São Paulo, impulsó una reestructuración amplia y democrática del currículo. Me invitó a formar y coordinar el Grupo de Artes. Él nos permitió dar al Arte la misma importancia que a otras disciplinas. Esto había sucedido solo en dos momentos de la Historia de la Educación en Brasil: primero en 1882/3 con la Reforma Rui Barbosa⁸, nunca implementada, y la Reforma Fernando de Azevedo en 1927, implementada, pero destruida por las persecuciones de maestros en la dictadura de 1937 a 1945. El arte de la reestructuración curricular de Paulo Freire fue mayor que el de cualquier otra disciplina.

Ya habíamos investigado el Abordaje Triangular en MAC durante cinco años, y durante dos años en escuelas públicas y privadas en Rio Grande do Sul. Ahora teníamos toda una red de enseñanza en una gran

⁷ Utilizo el término descolonizadores porque fue solo después de que Aníbal Quijano llegó al Instituto de Estudios Avanzados en 1992 que comenzamos a usar el término decolonización.

⁸ No es mi pariente. El apellido Barbosa es muy común, especialmente en familias pobres del país.

ciudad, abierta a la investigación y a la transformación. Paulo Freire apoyó nuestra investigación y con el apoyo de muchos educadores con los que sigo en contacto profesional y afectivo hasta el día de hoy, como Regina Machado, Maria Christina de Souza Rizzi, Joana Lopes, Isabel Marques y Marina Dias. Todas las profesoras/es de Arte de la Municipalidad se actualizaron y, más de 20 años después, una encuesta apuntó que la red de profesores de la Municipalidad seguía siendo la mejor de Brasil, la mejor informada, la que producía los proyectos más interdisciplinarios, la más comprometida socialmente y la más sólida conceptualmente.

En 1991 escribí el libro *La imagen en la Enseñanza del Arte* como resultado de una investigación con el Abordaje Triangular y como tesis de "Livre Docencia", examen posterior al Doctorado y antes de la Cátedra en las Universidades del Estado de São Paulo (UNESP, USP, UNICAMP). Paulo Freire fue mi primer lector y examinador oficial del libro / tesis. No solo me dio un diez, sino que se reconoció en él. Hablamos extensamente sobre la equivalencia de leer obras de arte a partir de la estética empírica que caracteriza el Abordaje Triangular y leer obras de arte para el diálogo sobre la cultura de sus alumnos, algo que siempre ha practicado desde la experiencia de Angicos en 1963, cuando encargó al artista Francisco Brennand a pintar cuadros que reflejaran la cultura rural para que sirvieran de base para su diálogo con sus estudiantes rurales. En su trabajo en San Tomé (África) usaba las pinturas del artista Freire de la comunidad para estimular los diálogos.



Figura 9 y 10: Gouaches del artista de Pernambuco Francisco Brennand, que ilustra la discusión del concepto de cultura en los Círculos Culturales.

Le interesaba como base de su sistema epistemológico iniciar la relación con los alumnos a través del conocimiento de su campo de referencia, pero también le interesaba enriquecer su mundo en lo que concierne el Arte y sus representaciones. La expansión del campo de referencias y acción es lo que llamó BONITEZA. La belleza es la cualidad de un objeto, una imagen, un paisaje. BONITEZA es el proceso de aumentar la conciencia a través del empeño máximo de toda nuestra potencialidad mental. BONITEZA se acerca al concepto de experiencia estética, que él conocía muy bien, de John Dewey. El primer libro que leí de John Dewey, *Mi credo pedagógico*, me lo dio a leer cuando tenía unos 20 años; hablamos mucho sobre mi concepto de contexto para llegar a la conclusión de que la idea de contexto es equivalente a idea de "concientización", pero que esta última tiene un peso más político. Sintió que la elección de la contextualización se adapta mejor a mis preocupaciones sobre la materialidad de la forma. Realmente considero que la conciencia del contexto es el primer paso hacia la conciencia política. La política es parte del contexto que queremos aclarar y analizar. Pero me sigo preguntando: ¿Cómo destruir el colonialismo

y establecer un diálogo internacional? ¿Cómo evitar en Arte y Educación la imposición de ideas fuera de lugar? ¿Qué revolución en Arte/Educación estamos necesitando? ¿Cómo identificar el colonialismo cultural y emocional aliado a cuestiones de género, raza, clase social y códigos hegemónicos de la cultura? ¿Qué Historia del Arte queremos conocer y qué Historia de la Educación Artística estamos construyendo? Solo tengo una certeza momentánea, a pesar del actual contexto histórico de destrucción; me interesa reinscribir en mi tiempo histórico y conservar en mi país las formas de enseñar y aprender del Arte aliadas al pensamiento de Freire, aunque reorganizadas, reapropiadas, retransformadas, resignificadas por las contingencias de la vida de niños, adolescentes y estudiantes adultos.

La propuesta que construí contaminada con las ideas de Paulo Freire, que me conquistó para la Educación, está sistematizada en el Abordaje Triangular y están para ser reorganizadas, reapropiadas, retransformadas, resignificadas y recontextualizadas por cada docente que se interese en ella.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística. SP: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no Ensino da Arte. SP: Editora Perspectiva, 1991

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA Fernanda Pereira da. Abordagem Triangular nas Artes e nas Culturas Visuais. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ECA-USP. Programa da Semana de Arte e Ensino, setembro, 15/19 de 1980

FINKELPEARL, Tom (Org.). Dialogues in Public Art. Cambridge: MIT Press, 1999, 25 artistas (livro dedicado a Paulo Freire com entrevista)

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). A pedagogia da libertação em Paulo Freire. SP: Editora Unesp, 2001, 38 colaboradores.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Testamento da Presença de Paulo Freire: O educador do Brasil. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021. 30 colaboradores.

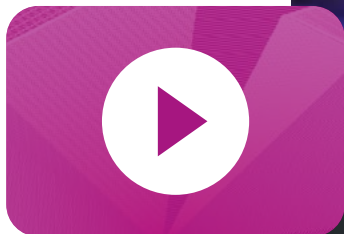
LEITE, Álvaro Pantoja. Paulo Freire e Arte Educação: considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. Revista Educação Sociedade e Culturas. Pags. 85 a 103

https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_ALeite.pdf Consulta em 1/6/2021.

LIMA, Sidney Peterson F. de. Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história. IA-UNESP, (Dissertação de Mestrado), 2014.

Chiqui Gonzalez

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UNA MIRADA REBELDE SOBRE LA COMPLEJIDAD DEL MUNDO



Los espacios son como las personas. Nacen, crecen, se transforman.

Algunos tienen aventuras.

Pablo Neruda

LA AVENTURA DE LOS ESPACIOS

El Tríptico de la Infancia nació en Rosario, Argentina, como un desafío. A su vez, se presentó como una oportunidad colmada de preguntas.

¿Era posible crear espacios públicos, permanentes, destinados al juego y la convivencia, a partir de los chicos, pero en realidad destinados al conjunto de la ciudadanía?

Las preguntas podrían precisarse aún más.

¿Hay una manera de poner en acto, en objeto, forma, color, la "forma de estar en el mundo de un niño" para convertirlo en una nueva puesta en el espacio de la utopía de convivir, donde las grandes metáforas de lo humano se presenten, construyan y de-construyan y donde sea posible ingresar en un mundo intergeneracional y creativo?

¿Sería posible diseñar espacios expositivos de interacción permanente que contribuyan a constituir vínculos entre personas, a dar libertad y dignidad a los ciudadanos, a no imitar en punto alguno las estrategias del Mercado?

¿Sería posible construir ámbitos que sean múltiples y encierren desde su arquitectura una visión estética de mundos extra-cotidianos y a su vez la sensación de contener muchos mundos y climas, uno adentro del otro?

¿Sería, a su vez, posible crear con el paisaje, la arquitectura y la puesta una intervención en el espacio-tiempo para que el tiempo transcurriera de "otro modo", que los espacios crearán emociones y apropiaciones, la luz y el "derecho a la penumbra" provocará contrastes, sensaciones de extrañeza, recorridos no lineales, miradas guardadas, percepciones diferentes, colocando, en definitiva, al cuerpo en flor sin divisiones cuerpo – mente?

¿Sería, al fin posible, que el tránsito no fuera lineal y que el viaje y el desvío pudieran ser recuperados en el aprendizaje y el disfrute? ¿Era posible que el Museo-anti Museo se convirtiera en el mítico viaje de vivir, el viaje de aprender a vivir juntos?

Todas las mencionadas, e infinitas preguntas, alientan esta introducción porque son en definitiva las bases, recorridos y metas de los sitios mencionados como La Granja de la Infancia, El Jardín de los Niños y La Isla de los Inventos.

SOBRE LA ARQUITECTURA Y EL PLANEAMIENTO

Para contar brevemente cual es la aventura de los espacios, diré ante todo que los nombres no son felices o al menos no "dicen lo que dicen". A lo mejor esto es un mérito, dado que nada es sólo lo que se nombra, "es algo más y otra cosa", como decía la gran poeta argentina Alejandra Pizarnik.

La Granja nació en mayo de 1999 y no tuvo nada de granja. Es un paseo urbano donde conviven movimiento de tierras y lomas (para que nada sea panóptico, para que nadie sepa qué hay más allá, sin descubrirlo) edificio galería enorme como espacio de transición entre techo y aire libre, casa de madera para el arte, isla de animales de la región, corrales de los domésticos, laboratorios de ciencia, anfiteatro para el ágora de los ciudadanos. Nada de granja productivista y en acción. Por lo contrario agua en cascada, chorro, estanque, canaleta recorriendo caminos. Aire sin más sonidos que los de la naturaleza, tierra en todos sus colores y modos.

La Granja es la relación entre la naturaleza y la cultura, donde caben el arte, la introspección, el juego, el debate, las ciencias, el afecto, etc.

El Jardín nació en el 2001 como la máquina de imaginar. En pleno Parque Independencia, su arquitectura fue semi-enterrada para no desgarrar la tradición de parque pueblerino con laguito y puentecitos franceses.

El Jardín trata de llevar al espacio, de poner en verbo la invención, la innovación y el pensamiento poético, como funciones de la imaginación y su relación con el concepto.

Talleres

Su paisaje tiene puntos de duda, lugares de descanso, ascensos y descensos, calles enterradas de sucesos contemporáneos, techos que conviven con terrenos verdes para ver el cielo, espectáculos o cine en el verano.

La Isla de los Inventos nunca fue una isla, es una vieja estación de ferrocarril que se respetó en su espíritu de penumbra, boletería y un tramo de vías que siguen hacia el futuro. De ladrillos vistos y fuerte marca ferroviaria, fabril, se presenta como una secuencia de mundos constructivos, livianos en la tela, pesados en muros y paredes. No se dedica sólo a inventar, sino a fabricar, jugar y crear. Tiene el sabor de los viajeros y el bello caos ordenado de los oficios, hoy convertidos en bellísimos diseños.

La Isla es la materialidad de los procesos como disfrute del inventar, dando gran importancia al soporte: madera, telas, papel, lanas, barro, arcilla, hierro, etc., se convertirán en objetos bellos, películas, lecturas y escenas.

La Isla está a la vera del río. Sus enormes halls y aleros abiertos que miran el Paraná nos hacen decir "Rieles de agua, barcos de riel", como escribió el poeta Felipe Aldana, una confluencia donde las texturas son metáforas de la proximidad.

En las puestas espaciales recién esbozadas, cabe consignar que los lugares no se diferencian por divisiones como medio – ambiente, cultura, ciencia y construcción. Cada uno de ellos contiene toda esa oferta. Sus campos y desarrollos se podrían explicar así: La Granja es el cuerpo en juego entre naturaleza y cultura. El Jardín convoca el poder de la imaginación para inventar, innovar, crear lo poético. La Isla trabaja con los materiales, lenguajes, medios y soportes haciendo de la construcción una apuesta intergeneracional extraordinaria.

Se trata de integrar las dicotomías cuerpo – mente; teoría – práctica; forma – contenido; objeto – sujeto; así como superar la división artes y oficios, ética y estética, mediante los grandes impulsores del hombre y de la vida: el juego y el ritmo, la idea de recorrido, de trayecto, de viaje.

Hay horas en la infancia, en que todo niño es un ser asombroso, el que realiza el asombro de ser. Descubramos así en nosotros una infancia inmóvil, una infancia sin devenir, liberada del engranaje del almanaque.

Gastón Bachelard

CON LOS NIÑOS PARA TODOS

Un niño pequeño no percibe la total diferencia entre lo real, lo imaginario y lo simbólico. Una rama puede ser de día, un árbol con nombre científico, por la noche la sombra del temor, y al amanecer, el miedo mismo, "eso otro".

El niño no ha construido aún el pensamiento lógico formal, ni ha sido enseñado en el causalismo. Por lo cual, nacen en él, adjudicaciones mágicas, lógicas diferentes al silogismo y poéticas que desnudan, a nuestro entender, la lógica de la supuesta lógica.

Un niño no divide cuerpo y mente. Es su cuerpo y lo percibe como otro sólo cuando le duele y tiene hambre. Algo así como diferenciarlo de él sólo cuando hace síntoma.

El niño aprende mediante la acción, el juego y la transformación. Ama y se enamora del mundo de las formas. Le causa emoción lo redondo y el sonido de las palabras. No ha alcanzado la separación forma – contenido en la cual el significado parece “tragarse” la ensoñación de la dimensión formal.

El niño vive inmerso en el ritmo de la vida y de las cosas. Pone en ritmo todo el tiempo su propio cuerpo y le asombra el espacio como algo más que los escenarios de su vida. Los “mundos dentro del mundo” que implica el espacio, tan bien presentado en los cuentos infantiles tradicionales, significan el pasaje de una realidad a otra, el ritual de ingreso a lo fantástico, lo mágico, lo distinto. El espacio es metáfora del crecimiento mismo y el encuentro con los otros. Se constituye en ámbito imaginario de aprendizaje e invención.

Por lo brevemente dicho, los chicos nos ofrecen ciertas “entradas” a la utopía de lo humano enunciada desde ellos y para todas las edades.

Así nacieron espacios con una fuerte puesta estética, que esconden metáforas y misterios a los cuales el adulto les da un sentido emocionante: una mecedora con una canción de cuna para que los “grandes” se pueden mecer entre ellos y escuchen la nana, puede sentirse como el origen; el caos contado como explosión de colores y formas puede ser una fiesta y un momento maravilloso para el comienzo del universo; las piedras que tapan palabras poéticas de los desaparecidos argentinos invitan a liberar a estas últimas, del peso que las oculta; las fábricas textiles, por ejemplo, nos ubican en la cultura de los barrios, la máquina de coser creando nuestras ropas, el traje de novia o la manta de cama que nos regalaban nuestras madres para enviarnos a crecer; la fábrica de madera, remeda al galponcito del padre, tío, abuelo, donde se creaba un barco en una botella o una torre de fósforos entre la magia de las herramientas y los días de lluvia.

La fabricación de lecturas, el armado de palabras y diseños, nos demuestra que en la sociedad de la serie, lo particular y cultural de los grupos y regiones que transitamos, es intransferible.

Todo un modelo para la ciudadanía: no se puede construir sin coser retazos de memoria, sin descubrir la belleza de las formas y su capacidad de ser el contenido, sin viajar por la vida juntos para aprender. Ensayar cómo ser padres, maestros, tener menos miedo... La ciudadanía es la canción originaria, las vanguardias y lo que vendrá. Creamos, por eso, artefactos de madera, juegos de palabras surrealistas, donde cabe el galpón de las herramientas y el cubismo, la kermesse de los viejos barrios y el grotesco argentino, la abstracción geométrica y la cultura de los trenes. Son saberes aprendidos en la acción, con un cuerpo que no se porta, se es, distribuyendo afecto, encontrando soluciones. Diferenciarnos y unirnos, para producir la transmisión de conocimientos y experiencias que a la vez heredamos.

Lo popular argentino, la poesía y la ciencia de la incerteza, la fotografía para atrapar el momento fugaz y otra vez el tiempo que tiene que ver con el amor, el lenguaje y los relojes a través de la historia.

Juego y construcción para saber que somos protagonistas de la Historia y de nuestra historia. Los “nuevos” vienen diciendo en la acción que el mundo se ha detenido y la belleza no está contaminando el hacer humano, la imaginación trata de contar el pasado como relato. Por eso en nuestros parques lúdicos se

trabaja de otra forma, el agua en la cascada armoniza con un saxo sin amplificación y en los espacios fabriles no se recrea la explotación sino la creación colectiva.

Por lo dicho, el Tríptico de la Infancia se propone:

- Integrar al mundo adulto en la narrada utopía de convivir, crear y viajar en el tiempo y el espacio entre generaciones.
- Luchar contra dicotomías inútiles que no favorecen la armonía del cuerpo y las posibilidades de exploración y crecimiento.
- Una concepción no lineal del tiempo – espacio. La memoria como recuperación subjetiva y colectiva, lo extracotidiano para denunciar la lógica consumista y mediática de cierta cotidianidad.
- Una apuesta por el mundo poético, por la selección y la combinación, por las operaciones creativas (la secuencia, la parte por el todo, el desbroce, la sustitución y el desplazamiento, no separadas del análisis, la fundamentación, la deducción y la síntesis entre otras). Lo importante es hacer lo pensable y lo impensable, lo urgente es el ejercicio del juego como aprendizaje del movimiento interno de los procesos creativos.
- Una constante integración de múltiples lenguajes como recarga simbólica en un mundo tendiente a la literalidad, alejando el concepto de lenguaje del arte y los lenguajes expresivos, dado que el lenguaje es más abarcador y democrático: son mundos simbólicos, autorregulados en sus elementos significantes, constructores de sentido, que pueden escribirse o graficarse, expresar y comunicar a otros, que intermedian entre nosotros y son imprescindibles en la hora de los saberes. Los lenguajes, medios, diseños y soportes son la forma en que la cultura nos hace seres humanos imaginantes, proyectuales, memoriosos, afectivos, solidarios, únicos.

Este enfoque del multilinguaje está abierto al debate. En el Tríptico procuramos que el discurso verbal y escrito esté presente al igual que el territorio de las imágenes y el sonido, que los objetos y elementos hablen, desde la silla vacía a un cuadro de Berni, desde el agua en chorro o en la sopa. En el Tríptico tratamos de enamorar a los visitantes con las secuencias científicas abstractas, verdaderos paisajes de signos arbitrarios e inventados que nos acercan la matemática, la física y la química, entre otros abordajes. También nos interesan los viajes informáticos, una navegación con interrogantes y sentidos y no sólo una operatoria de utilidad.

El cuerpo al fin es un lenguaje y es a su vez el dispositivo de cruce y acción de todos los lenguajes.

El verbo ser..., toda la esencia del lenguaje se recoge en esta palabra singular. Sin ella, todo hubiera permanecido silencioso y los hombres, como ciertos animales, habrían podido hacer uso de su voz, pero ninguno de esos gritos lanzados en la espesura, hubieran elaborado jamás la gran cadena del lenguaje...

Michel Foucault

LAS NARRATIVAS MUSEOLÓGICAS. EL TEXTO DRAMÁTICO

Debo comenzar diciendo que nuestro Tríptico combina origen y reproducción. Somos hijos de la arquitectura y el paisaje, la copia y la deconstrucción. Nuestros espacios no hubieran sido posibles en otro momento histórico.

Los tres lugares están dispuestos como recorridos que contienen un trayecto dentro del otro, como Alicia atravesando espejos, esa multiplicidad invita al viaje con desvíos. Los trayectos tienen apuestas estéticas muy distintas, poniendo en el centro de la acción texturas y lenguajes predominantes. La montaña poética, por ejemplo, es piedra escrita y vegetación abigarrada, instalación sonora donde los árboles hablan como la memoria, el agua canta dividiendo el tiempo y la piedra indica el destino como en las mitologías conjuntivas. Desde un andén lúdico y austero, una puerta nos lleva a una fábrica desordenada y activa. Allí, el papel nace, se imprime, se moja, se seca, se estampa, se cose y se reúne, etc. Subiendo a la fábrica textil se detiene el tiempo entre el telar y la manta de todos, homenaje a las lanas y botones. Hay pasado y contemporaneidad en las serigrafías, mientras un mundo contiguo de pantallas iluminadas hace que el dibujo se haga movimiento en la animación cinematográfica.

En todos los casos no hay visitas guiadas. Nadie explica el recorrido. Las muestras están escritas y cada visitante al modo de las kermesses y fiestas populares, se detiene en el puesto que quiere y en las zonas de descanso.

Hay narrativas varias para organizar las muestras, pero son secretas, son nuestras, no se dicen. Las conocemos los que creamos los dispositivos lúdicos y los trayectos de juego.

La narrativa del Tríptico se parece más al teatro de objetos, un espacio escenográfico donde los materiales y cosas ponen en protagonista al ciudadano y en dramática su escena. Los animadores les acercan posibilidades, son sus cómplices, los ayudan a manipular la ilusión y a cuidar la situación creativa. Promueven el encuentro entre la gente y las cosas que empiezan a vibrar.

Definitivamente se parece más al teatro, donde la luz define espacios, la tela separa, los objetos invitan a tomar vida, a indagar e imaginar.

La narrativa no es un guión con base conceptual, es un texto dramático donde se ponen en fricción y alteridad, búsquedas y materiales, entre cuerpos y saberes.

Todo sucede en lugares donde el tiempo es otro y cada uno se mira en sus pantallas interiores y vive el drama de crear con otros. La belleza asalta el nivel del trabajo, las mesas están en el aire, sostenida por hilos de metal.

La estructura dramática en el simple hecho de buscar familias tipográficas, o inventar un código de palabras, está atravesada por varias capas de sentido que van desde el tema, las metáforas fundantes, el lenguaje estrella y sus lenguajes co-ayudantes, las marcas de la cultura: símbolos, íconos, procedimientos, modos, resonancias de experiencias, marcas de lo perdido y el vacío, preguntas y enfoques, etc. También cuenta la forma en que se presenta en el espacio el dispositivo lúdico: luz, distancia, fondo y figura, texturas, colores, contigüidad con otros "puestos y puestas", etc. Llegado este punto se piensa en los juegos y actividades posibles, porque un buen dispositivo puede promover acciones muy distintas, todas de gran riqueza y potencialidad. El modelo "visita guiada", el re-trabajo creativo posterior a una visita, y el modelo taller como estrella, no son formas de nuestros museos lúdicos. Aparecen en los recorridos cuando explicamos el concepto y el modelo educativo a especialistas, eventualmente el taller se presenta como oferta fugaz de cada fin de semana. Debemos entender que estos modelos tienen mucho que ver con los

Talleres

sitios que contienen un Patrimonio no manipulable. Son modelos válidos que deben ser debatidos en cada caso y para cada institución.

*Cuidemos lo público, porque para algunos es lo único.
Javier, de 10 años*

EL DESAFÍO DE LO PÚBLICO

Hemos dejado para el final, una reflexión sobre lo público.

Debemos recordar que el proyecto "Tríptico de la Infancia" sería imposible sin integrar el conjunto de los espacios públicos municipales rosarinos.

El espacio público es a) territorio de encuentros, cruces, aprendizajes y construcción de vínculos; b) Patrimonio para disfrutar y legar a nuestros hijos; c) escuela de convivencia y democracia, una política del arte de vivir juntos; d) memoria del pasado y marca urbana donde está desplazada nuestra cambiante identidad; e) bien común, espacio de todos, usina de ideas imaginarias y sentido; f) medio ambiente natural y social; g) conjunto de servicios y acciones para el fortalecimiento de la sociedad civil.

Por lo dicho, el Tríptico de la Infancia:

1. Brinda accesibilidad económica, urbana y social.
2. No prevé la venta de productos que aleje a las familias del juego y la creación.
3. No ofrece recorridos establecidos. Los animadores son acompañantes en la transición de los ritos de pasaje espaciales y vitales.
4. La arquitectura, la luz, el color, las texturas, están pensadas desde el cuerpo del ciudadano y dispuestas para propiciar los vínculos interpersonales. Así el descanso, los ritmos, la apropiación del lugar están atravesados por un minucioso estudio tempo-espacial, haciendo de lo poético y de la metáfora una máquina de transformación.
5. El sonido ambiente no indica ni ofrece. Se proyecta el silencio y el propio sonido del estar juntos, jugar y fabricar.
6. El doble sistema de atención a las escuelas durante la semana y a las familias los fines de semana y feriados, crea multiplicidad de relaciones e introduce criterios de igualdad e inclusión social.
7. Los paisajes de la ciudadanía nos hacen vislumbrar gente libre, eligiendo recorridos, animadas por la acción y la transformación, en ámbitos multisociales y multiculturales, involucrados en varias estéticas, encontrando sentidos y aprendiendo. Es un paisaje entre nosotros, a partir de la metáfora, la imaginación y la esperanza.

Una manera de poner en escena la utopía de vivir y el viaje pedagógico.

TRÍPTICO DE LA INFANCIA

La ciudad es un texto poderoso para abrazar la vida, atreverse a pensar y convivir, indagar, generar una actitud crítica, proponer, crear y soñar.

El Tríptico de la Infancia, dependiente de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario, materializa este nuevo modo de pensar la ciudad a través de la creación de tres espacios públicos para el juego y la convivencia. La Granja de la Infancia, El Jardín de los Niños y La Isla de los Inventos constituyen un circuito fundamental del proyecto pedagógico urbano.

La Granja de la Infancia

Un territorio de encuentro entre cultura y naturaleza. Un lugar para aprender a respetar las diversas formas de vida y las diferentes ideas que allí conviven. Un paseo en la ciudad sin caminos donde la estrategia es la sorpresa. Caminar para descubrir recorridos, juegos, sueños, visiones del mundo. Transitar para hacer propio el espacio y jugar para seguir jugando...

Espacios de la Granja

Secretos y misterios (laboratorio) / Cuentos y susurros (Relatos sonoros y proyecciones audiovisuales) / Galería de la comensalidad / Arroyo, cascada y estanque / Anfiteatro / Laberinto y juegos / Los Bosques / Bosque de papel / Hábitat ribereño / Molino / Lombricario / Hacer nacer (Huerta, Vivero y Jardín de mariposas) / Animales de la granja / Dulcería y horno de pan

El Jardín de los Niños, *la máquina de imaginar*

Un parque lúdico que rinde homenaje a la imaginación y a la creación apelando a las operaciones lógicas y creativas de la niñez, así como a sus posibilidades corporales. No separa cuerpo y mente, ni pensamiento de acción. Ofrece juegos, aventuras, misterios, construcciones y poesía.

El Jardín de los Niños, "la máquina de imaginar" nos invita a recuperar un paseo público tradicional de la ciudad en un programa educativo que propone el juego para todas las edades.

La propuesta presenta tres territorios de aventuras:

Territorio de las Preguntas. *Poética de lo mítico*

Una aproximación al pensamiento arcaico. Un recorrido convertido en aventuras. Un viaje para saber quienes somos, reviviendo las preguntas que la humanidad se ha formulado a sí misma: qué es la vida, la muerte, la naturaleza, la sociedad, el amor.

La Montañita Encantada. *Instalación sonora en un recorrido laberíntico.*

Texturas del territorio

Talleres

El paisaje es pensado como arcaico, con predominio de vegetación abigarrada, privilegia la estética de lo agreste, lo primitivo. Texturas inspiradas en los siguientes elementos: arena, agua, piedra, tierra, arcilla, fuego, madera, semillas, flores, frutos, juncos.

En la mitología conjuntiva, los elementos naturales (lluvia, sol, relámpago, piedra) son la personificación misma de los dioses.

Territorio de la Invención. *Poética de la mecánica*

Un homenaje al poder imaginativo del ser humano para desafiar lo desconocido.

Tiene como protagonista a Leonardo Da Vinci y su época. Una visión del mundo que no se conforma con las certezas, transformándose en un reto hacia nuevas fronteras de conocimiento.

Este territorio se inspira en la poética de la mecánica: poleas, planos inclinados, engranajes y mecanismos a la vista para recuperar el asombro y comprometer el cuerpo y sus sensaciones.

Representa las ansias de la humanidad de ir más allá de sus posibilidades naturales a través de la invención de máquinas.

Leonardo, el inventor. Una instalación escenográfica que recrea un taller florentino donde se exponen las investigaciones de Da Vinci. (Pintura, Anatomía, Hidráulica, entre otras)

Las máquinas. Significativos dispositivos de aprendizaje para jugar con el cuerpo y el movimiento: **La Máquina de Volar, La Máquina de Tregar y La Máquina de Sonar.**

Texturas del territorio

Inspiradas en los siguientes elementos: un mundo de sogas, poleas, ruedas, planos inclinados, tuercas y arneses, telas y velas, lumbre y fantasía. Hierro, sogas, maderas oscuras, hilos, tensores y aceros.

Territorio de la Innovación. *Poética de las vanguardias del siglo XX*

Un espacio en búsqueda del espíritu innovador de la humanidad, las investigaciones y esfuerzos de los creadores para propiciar nuevas miradas, teorías y enfoques. A través de las vanguardias ingresamos al universo de imágenes de los artistas y diseñadores del siglo XX que se caracterizaron por generar rupturas y cambios trascendentes.

Propuesta

Tiempos Modernos: muestra interactiva para chicos y grandes.

Dispositivos lúdicos recrean la apuesta por el color, la búsqueda de las formas puras, la geometría. Lo primitivo inspira a los creadores. Juegos para celebrar a los artistas que pintaron como niños. Mundos oníricos, magia y representaciones que desafían los paradigmas de su época.

En la **Calle de los Sucesos**: Instalación homenaje a la Bauhaus

En la planta baja del **Edificio semi-enterrado**: Calder y el equilibrio / Mondrian y las matemáticas / Mironero / El encastre cubista / Encastres rosarinos / Homenaje a la Bauhaus / El juego de los fondos y el movimiento / La ciudad de Xul Solar / Ta – Te – Ti de Xul Solar y Paul Klee / Juegos de madera para los más pequeños / Dominó Gigante / Chagall y su Aldea / La Mirada de los niños del siglo XX

En la planta alta del edificio semi-enterrado: Galería de Exposiciones "Siglo XX, imprescindible..." destinada a muestras itinerantes, y Área de los Espacios de Diseño.

En **La Terraza del Espectáculo**: Lugar de encuentro. Programación de espectáculos: música, teatro y artes urbanas.

Texturas del territorio

Inspiradas en elementos como hormigón, acrílico, vinilo, vidrio, madera, telas, transparencias y colores puros para recrear las expresiones contemporáneas.

La Isla de los Inventos

Un lugar para investigar, explorar y aprender...Un espacio en el cruce de las ciencias, las artes y la tecnología a través de lenguajes, diseños, medios y formatos. Un punto de encuentro entre chicos y grandes. Una antigua estación de trenes convertida en juego y movimiento.

Sus espacios son:

Andenes de la Estación

Paseo público y lugar de encuentro para todas las edades a través del juego y la convivencia.

Congresos y Encuentros relacionados con la infancia y la adolescencia. Presentación de investigaciones (escuelas, instituciones, etc.).Programación de espectáculos.

Exposiciones y muestras interactivas temporales.

Talleres

Propuesta 2009: La Fábrica Social del Afecto. Exposición interactiva

Juegos para “construir” ciudadanía, identidad, palabras, diseño.

Una gran maqueta para construir la Ciudad Soñada, un Diario, Lenguajes Inventados, Plaza de Juegos con letras, Mapas de nombres, Pasaportes del alma, Palabras clandestinas, El sentido de las cosas y el color del sentido. Diseño gráfico: afiches y vanguardias, familias tipográficas. Taller de soldadura para construir con hierro.

Las Fábricas

Homenaje al mundo del trabajo.

Diseño y construcción de objetos diversos para todas las edades.

La fabricación para transformar materialidades.

Conocimiento y operaciones con instrumentos y herramientas sobre diversos elementos y con distintas técnicas.

El trabajo colectivo como construcción común.

La invención de ideas como fabricación.

Fábrica de Madera / Fábrica Textil / Fábrica de Papel / Fábrica de Cerámica / Fábrica de Leer / Fábrica de animar imágenes

El espacio infinito

Formación de saberes desde la percepción, la imaginación y el concepto.

Búsquedas y recorridos exploratorios del conocimiento (guías, talleres, asesoramiento, juegos).

Provocación a la inteligencia y la sensibilidad.

Cuerpo y tecnología en un diálogo intenso. Cruce de las ciencias (sociales, fácticas, formales, etc.).

Multiplicidad de lenguajes y formatos para un pensamiento inquieto.

¿Qué es el tiempo?

Ciencia, arte y lenguaje

El Ferrocarril

Espacio de recreación ferroviaria (vagones, señales, vías, casa del guardabarreras).

Juegos y aprendizajes por el mundo del riel.

Historia del ferrocarril en Rosario.

La poética de los trenes para incentivar los viajes de la imaginación.

Estación Rosario Central: jugando a hacer historia

Centro de experimentación docente

Territorio de formación: grupos de estudio, conferencias, cursos y seminarios. Banco de datos, redes institucionales.

El viaje pedagógico: Proyecto destinado a docentes y alumnos a través de maletas pedagógicas, un sistema experimental para alentar la investigación en la escuela. Material informativo y científico. Guías de exploración. Servicio de orientación.

Centro Cultural de los chicos

Programación entre grandes y chicos

Con ojos de niño: Espectáculos / Talleres de experimentación / Conciertos / Congresos y encuentros / Exposiciones temporales sobre culturas e imaginarios de infancia / Eventos de diseño, medios y soportes.

Eventos realizados: Congresito de la Lengua (2004), Fábrica Social del Afecto. Socios de la Navidad (2005), Congresito de la Educación (2006), Gran Kermesse (2007), Carnavales (2009), 10 años del Tríptico, La Patria de la Infancia (2009)



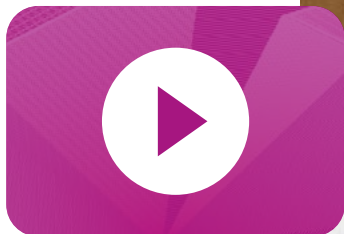
María de los Ángeles "Chiqui" González

Noviembre de 2021

Milene Chiovatto¹

PROVOCACIONES ENTRE GRIETAS

PROVOCAÇÕES ENTRE FRESTAS



Resumen: El texto reflexiona sobre la educación en las artes, enfoca mayormente las acciones educativas desarrolladas dentro de las instituciones museales y sus impactos, además de ejemplos de estrategias educativas desarrollados por el Núcleo de Acción Educativa de la Pinacoteca de São Paulo, Brasil.

Resumo: O texto reflete sobre a educação em artes, com foco nas ações educativas desenvolvidas nos museus e seus impactos, além de tratar de estratégias educativas desenvolvidas pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo, Brasil.

INTRODUCCIÓN

Primero que todo, muy agradecida por la invitación de INSEA, y agradezco por el esfuerzo por trabajar por esa cultura de transmitir arte internacionalmente que es a lo que nos dedicamos en nuestras vidas. También felicito la iniciativa del encuentro, reafirmando la importancia de contar, en el ámbito del INSEA,

¹ Graduada em educação em artes pela Faculdade de Comunicações da Universidade Mackenzie, Mestre em Ciências da Comunicação – Sociologia da Arte pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Ex-presidente do Comitê de Educação e Ação Cultural do Conselho Internacional de Museus, CECA-ICOM. Coordena o Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo desde 2002.

con la presencia de la educación artística en los museos, ampliando las posibilidades de reflexión sobre la educación artística a los espacios de educación no formal.

Haciendo un juego con el nombre del congreso, escogí provocaciones entre grietas para hablar un poco de mi experiencia de educación en museos de arte. Las primeras provocaciones que voy a traer son

- ¿Qué es y para qué sirve educar en arte?
- ¿Educar *en* arte? ¿Educar *con* las artes?, ¿Educar *por* el arte?
- ¿Qué resultados esperamos de la educación por el arte?
- ¿Qué artes? ¿En cuál sociedad? ¿Para cuál sociedad?
- ¿En dónde nos educamos en arte? ¿En qué espacios? ¿En qué instituciones? ¿En qué contextos? ¿En qué territorios?
- ¿De qué manera nos educamos en arte? ¿Con qué metodologías y para qué?

Y también una cuestión que nos aflige particularmente en el Brasil contemporáneo qué es ¿Cuáles son las relaciones entre la educación en arte y la política? ¿Cómo cambiar el mundo por medio de la educación?

Pero yo quiero agregar a estas provocaciones, que seguro son recurrentes en las reflexiones de InSEA, las que desde el campo de los museos nos hacemos constantemente para provocar aún más cuestiones. La primera que creo que es importantísima hacer y continuar haciéndose siempre es

- ¿Qué es y para qué sirven los museos? ¿Para quién sirven? ¿Para quienes sirven?
- ¿Qué arte se presenta dentro de los museos? ¿Por qué son esas artes y no otras artes?
- ¿Para quién se presentan estas artes? y ¿Para quién no?
- En un segundo nivel están las preguntas
- ¿Cómo se educa en un museo? ¿Se educa de la misma forma que en un aula?
- ¿Por qué se educa así en el museo? y ¿A quién está educando el museo?

Y hay un tema bien específico al campo de los museos y me gustaría añadir

¿Qué elegimos cuando estamos en el museo? ¿La idea de *democratización cultural* o la idea de *democracia cultural*? Que son muy diferentes...Explicaré rápidamente esos dos términos sólo para avanzarse.

Desde la apertura del Louvre como museo, en final de los 1700, la idea central de esos espacios fue presentar la "alta" cultura (occidental, blanca, europea y dominante) a las poblaciones en general como manera de educarlas. Como si fuera bastante exponer la gente al arte que esa se iba a "contagiar" de la educación hegemónica de matriz europea.

En la misma línea de reflexión, en la década de 1960, se funda el primer Ministerio de Cultura en Francia, que también tomó por base la misma concepción, de carácter prepotente, de que existe una única cultura, la oficial, y que sería necesario "democratizar" esa cultura históricamente hegemónica a las clases populares. Obviamente es necesario considerar que esa cultura era percibida como "alta" porque estaba vinculada a la idea de poder y riqueza. Lamentablemente esa idea aún resuena en las mentalidades y políticas públicas de cultura, que insisten en "crear accesos a la cultura", como si las poblaciones, por ejemplo, que viven en comunidades alejadas de los centros de arte no tuvieran su propia cultura, valores e ideales de belleza.

En fines de la misma década de 1960, también en Francia, se percibe que esa concepción estaba equivocada, y es propuesta otra manera para las políticas públicas de cultura, basadas en la idea de democracia cultural. Esa prédica dice que todas las culturas son válidas y están en el mismo nivel y que se interrelacionan; no existe una, por ejemplo, la cultura blanca europea occidental que sería más interesante, más poderosa, o mejor, o la única (CHIOVATTO, 2020).

Esa percepción, aún en desarrollo, se suma a las iniciativas de la Nueva Museología (PRIMO, 1999) o Sociomuseología (MOUTINHO E PRIMO, 2021), de principios de los años 1970, que propone una actuación más social para los museos, comprendiendo esas instituciones como organismos de educación crítica de sus comunidades, con fines de transformación social.

Desde esos contextos, es posible comenzar a reflexionar para al menos intentar responder a las preguntas y provocaciones propuestas y que involucran el individuo, el arte y el museo.

Pensando en el arte, creo que es un vehículo especialmente propicio para fines de educación, ya que es capaz de generar y estimular la construcción de significados propios de los individuos. Sin embargo, para ello será necesario entender que el arte no tiene un sólo significado único e inmutable (como los de la historia del arte, por ejemplo), sino que es capaz de ir mucho más allá de los significados que se le atribuyen tanto sus autores como los críticos, curadores, comisarios e historiadores. Es necesario, por lo tanto, creer que el arte es capaz de asumir múltiples significados, todos complementarios, todos igualmente válidos, en función de las interpretaciones personales de quienes lo perciben. (LARROSA, 1998)

Si el objeto de arte en cuestión está dentro de ese espacio que llamamos museo, hay que considerar que el encuentro con él adquiere otras capas de significado más allá de él mismo. El objeto de arte, en esta situación, es también un objeto patrimonial, es decir, fue elegido para representar, más allá de sí mismo, una determinada sociedad, época, técnica, realidad, etc. Estar en un museo, ante un objeto patrimonial, es experimentar un tiempo y unos espacios distintos al espacio y al tiempo de la vida cotidiana. Es también ampliar la percepción a objetos e información diferentes a los de la vida cotidiana, estimulando la expansión, en consecuencia, de los significados particulares que se dan a los objetos y a la propia ruta. Es vivir lo que llamamos la experiencia museística. "Entendemos esta experiencia como la relación que el visitante establece con los museos y la capacidad de estas instituciones para dirigirse a cada uno, provocando en el individuo experiencias significativas, especiales y únicas". (CANDIDO, AIDAR, MARTINS, 2015) Así la experiencia museística "no es sólo el resultado de las interacciones con los objetos expuestos, sino la suma de sus contextos personales, sociales y físicos construidos" (FALK, DIERKING, 1992).

Esta institución tan particular llamada museo tiene sus propias peculiaridades, ya que para su funcionamiento, en lo que llamamos cadena de operación, necesita articular acciones antagónicas, que son la salvaguardia, que incluye la investigación, la documentación, la conservación y la restauración, por ejemplo, que pretenden preservar la integridad física e informativa del bien musealizado; y la comunicación, como las exposiciones, las publicaciones y la que nos interesa particularmente: las acciones educativas, que por el contrario, buscan extrovertir estos bienes de diferentes maneras al público. (BRUNO, 2006)

Aunque sea consenso que educar es una función central del museo, las actividades de educación museística no son una unanimidad, ya que ese campo de actuación aún se encuentra en proceso de consolidación, bien como esa profesión en nuestro país, e incluso no hay unanimidad en cuanto a la denominación de esta.

Y de la misma manera que el maestro de arte dentro de la escuela es, muchas veces, minimizado por las otras disciplinas y esta es una herencia maldita que tenemos que luchar constantemente por deshacer, como si el arte no tuviera sus propios contenidos, si no tuviera una importancia fundamental en la constitución de individuo; nosotros los educadores museales tenemos que luchar desde adentro de los museos por nuestro reconocimiento.

Sin embargo, esta actividad tiene una larga tradición en estas instituciones, y viene ocurriendo desde el siglo XIX con sus propios métodos y sistemas de actuación. Y, si en el siglo XIX el propio director del museo trataba de presentar los objetos allí guardados para un público restringido y de élite, hoy en día la opción de gran parte de la educación en los museos más contemporáneos es por una educación constructivista, es decir, una educación que percibe al visitante como un colaborador en la construcción de conocimientos, significados, y en la construcción de su propia educación (HEIN, 2006).

En ese sentido la visión muy tradicional del alumno como receptáculo vacío en el que vamos a volcar conocimientos no es posible en el constructivismo. La educación constructivista es exactamente el contrario de esta percepción, pues tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno y su participación en el proceso educativo. Además, esa comprensión se suma a las ideas de Paulo Freire de que la educación es un acto político,

"... la educación es un acto político. No hay práctica educativa indiferente a los valores. No puede ser indiferente a un determinado proyecto, deseo o sueño de sociedad. Nadie es educador por mera casualidad. Nadie forma sólo por formar. Hay objetivos y finalidades que hacen que la práctica educativa se desborde de sí misma." (FREIRE, 1991).

Ese tipo de educación tiene como finalidad el desarrollo de una educación crítica y emancipadora, una educación que no intente alcanzar algo ya listo y puesto como único, superior o mejor. Por el contrario, es un modelo de educación donde se puede criticar estos valores tanto sociales como artísticos y a uno mismo y crear caminos para el cambio social y la emancipación. Así, el rol de educador no es conocer el tema y transmitir al alumno. El educador "no ofrece una verdad de la que bastaría apropiarse, sino una tensión". (LARROSA, 2004).

Una educación que tiene lugar en ese campo tiene que priorizar la experiencia dialógica, si estamos hablando de construcción de significados, si estamos hablando de una educación constructivista, solo podemos lograr una composición de significados a través del diálogo, las preguntas, las tensiones que colocamos desde el encuentro con el arte. Y este es un dato quizás más caro a la lógica museológica que es el contacto con el objeto patrimonial. Es fantástico llevar una imagen al aula, es maravilloso, pero el contacto con la obra real es de otra naturaleza y a partir de este contacto el museo puede desplegar sus procesos educativos. Y si pudiéramos sumar todas estas cosas y más, tal vez podríamos ver la luz en medio de estas grietas que las provocaciones nos abren.

Particularmente creo que la educación liberadora del individuo (FREIRE, 1986) en nuestra sociedad actual, sólo es posible a través de una asociación de diferentes frentes educativos desarrollados por estructuras formales, como la escuela, y otras menos formales, como la familia, la calle, instituciones culturales, clubes, asociaciones, etc. Sería en la articulación entre estas diferentes modalidades, actualmente cons-

tituidas, la oportunidad para que el individuo se conozca a sí mismo y se eduque en la interacción con los demás, con vistas a una acción transformadora en la sociedad.

En nuestra sociedad actual, donde la miríada de imágenes y significados se superponen a una velocidad vertiginosa, sólo si invertimos en procesos de significación autónoma por parte del alumno tendremos la oportunidad de desarrollar en él un necesario sentido crítico y emancipador, capaz de discernir sobre el mundo en el que está inserto. Además,

“(…) la educación en los museos se diferencia de la educación formal por su carácter no acumulativo, realizado, la mayoría de las veces, en una sola oportunidad, durante la visita a la institución. Debe diseñarse en función de las características institucionales y de la variedad de expectativas de sus visitantes. Sus contenidos principales se centran en la construcción de significados sobre la institución y sus bienes patrimoniales, testimonios de la cultura material de las sociedades. La educación en los museos se inscribe en el ámbito de la educación no formal, y debería considerarse idealmente como un proyecto, es decir, aunque con objetivos, principios y métodos preestablecidos, debe actuar con una dinámica que responda a las expectativas de las personas y grupos implicados, a las evaluaciones del proceso y a los nuevos intereses que surjan de la acción, reorganizándose constantemente. (AIDAR E CHIOVATTO, 2007)

Y hay que recordar que la educación museal tiene sus propios contenidos y metodologías; hay que considerar el aprendizaje pero también el experimentar; tiene que dar cuenta del contacto directo con lo patrimonio; conferir, articular y remodelar los diferentes sentidos producidos por las diferentes audiencias, porque no solo asistimos a las escuelas, hablaremos de ello más adelante; las formas de ser y estar en un museo son bastante complejas y diferentes de la vida cotidiana; entender la educación a través de objetos musealizados, por lo que la intención nunca es formar a alguien en las artes, no se trata de eso, de hecho esto no tiene el mínimo interés, sino, a través del arte formar ciudadanos críticos y que tiene una capacidad de emancipación tal hasta el punto de proponer nuevos futuros.

Además, tenemos el problema de que muchas de las colecciones de nuestros museos presentan el eje preponderante de la cultura hegemónica, blanca de Europa occidental y poder criticar este proceso, ser capaz de ver con ojos críticos y al mismo tiempo comprender el sentido de pertenencia de la cultura y ser capaz de criticar esta cultura tanto en el campo individual como en el campo colectivo es un punto importante. Otra cuestión es que la educación museal no se centra en los objetos y colecciones del museo, es decir, utiliza las obras del museo para la formación de los sujetos, por lo que nuestro interés está en el individuo, menos que en los objetos. Así que la educación museal que pretendemos es una acción consciente en la sociedad para transformarla rumbo a una vida más equitativa.

Uno de los mayores avances en Brasil hacia el fortalecimiento de la educación museal basada en esos conceptos fue la publicación de la Política Nacional de Educación Museal – PNEM (IBRAM, 2017) y del Cuaderno de la PNEM (IBRAM, 2018), en el que se puede vislumbrar la posible definición de nuestro que hacer:

“La educación en los museos implica una serie de aspectos únicos que incluyen: los propios contenidos y metodologías; el aprendizaje; la experimentación; el fomento de los estímulos y la motivación intrínseca a partir del contacto directo con el patrimonio museístico, el reconocimiento y la recepción

de los diferentes sentidos producidos por los diversos públicos visitantes y las formas de ser y estar en el museo; la producción, difusión y puesta en común de conocimientos específicos relacionados con las diferentes colecciones y procesos museísticos; la educación por los objetos museísticos; el estímulo a la apropiación de la cultura producida históricamente, el sentido de pertenencia y el sentido de conservación y creación de la memoria individual y colectiva. Se trata, pues, de una acción consciente de los educadores, dirigida a diferentes públicos (...). La educación museística pone en perspectiva la ciencia, la memoria y el patrimonio cultural como productos de la humanidad, a la vez que contribuye a que los sujetos, en relación, produzcan nuevos conocimientos y prácticas mediadas por objetos, saberes y acciones. También tiene su propia estructura y organización, que puede referirse a otras realidades distintas a las de los museos específicos, según los objetivos trazados en su planificación. Estas acciones se basan fundamentalmente en el diálogo. Esto incluye el reconocimiento del patrimonio musealizado, su apropiación y la reflexión sobre su historia, su composición y su legitimidad ante los distintos grupos culturales que conforman la sociedad. En este contexto, la Educación en Museos es una pieza en el complejo funcionamiento de la educación general de los individuos en la sociedad. No se centra en los objetos ni en las colecciones, sino en la formación de los sujetos en la interacción con los bienes musealizados, con los profesionales de los museos y con la experiencia de la visita. Más que para el "desarrollo de los visitantes" o para la "formación de públicos", la Educación Museística actúa para una formación crítica e integral de los individuos, su emancipación y actuación consciente en la sociedad para transformarla." (IBRAM, 2018).

A partir de estas premisas, inciertas y al mismo tiempo profundamente potenciales, hemos desarrollado nuestras actividades educativas en la Pinacoteca de São Paulo, Brasil. Actuando desde 2002 sin interrupción, el Núcleo de Acción Educativa (NAE), elegimos como nuestra misión promover procesos educativos para diferentes públicos en materia de arte, *historia/memoria, patrimonio y cultura, contribuyendo al ejercicio de la diversidad, el diálogo y la construcción y difusión del conocimiento; e como objetivos desarrollar acciones educativas a partir de las obras de la colección y de las presentadas en las exposiciones temporales; promover la calidad de la experiencia del público en contacto con las obras; garantizar una amplia accesibilidad al museo e incluir y transformar en visitantes frecuentes a públicos que no lo son habitualmente.*

Para una mejor gestión de la pluralidad de acciones desarrolladas, nos hemos organizado en dos ejes diferentes: El primero es dirigido al público que es visitante autónomo, o sea, que no necesita impulsar para que visiten el museo y se llama **Programa de Atención público Escolar y en general**. En el atendemos profesores; grupos de estudiantes; familias y visitantes en general. Y el otro eje está dirigido a los visitantes no tradicionales y se llama **Programas educativos inclusivos**, y en el estimulamos a visita el museo las personas con discapacidades o que sufren trastornos psicológicos; personas en situación de vulnerabilidad social; personas mayores y el propio personal trabajador del museo para que estos reconozcan también su función en esta máquina social que comentamos.

En Brasil, desafortunadamente, tenemos una enorme cantidad de público excluido y es de nuestro interés entender el museo como una institución social, como una institución capaz de ser un motor de transformación social y para eso es necesario incluir esos públicos, esto significa buscar personas que no visitarán espontáneamente el museo, que son personas que han estado aisladas por diferentes cuestiones de prácticas culturales, educativas y sociales.

En el Programa de Atención al Público Escolar y en General (PAPEG), desarrollamos visitas educativas para grupos de escuela, maestros, familias y el público en general por medio de una metodología que articula la lectura de imágenes que vienen de todos los teóricos de la lectura de imágenes que se utiliza en INSEA desde siempre, pero con un diferencial que esa lectura, además de estar delante del objeto real, está enfocada en la interpretación personal, por las experiencias personales de este visitante para construir significados nuevos. La estrategia es, obviamente, el diálogo, eso significa que muchas veces no consideramos la historia del arte como un eje a discutir. Y finalmente una construcción de conocimiento compartido, por lo que estamos construyendo conocimiento entre todos los que están participando y para eso también utilizamos lo que llamamos propuestas poéticas, que son actividades lúdico-educativas que buscan hacer pasar por el cuerpo del visitante, transformando en vivenciales, conceptos tratados durante la lectura de las obras. Luego incorporar ropas, hacer actividades plásticas, poéticas de creación que reforzarán estos conceptos que se están construyendo en términos del conocimiento es nuestra forma de acción.

Además, tenemos un gran énfasis en la formación docente, con una serie gigante de publicaciones que apoyan la práctica pedagógica, con imágenes de obras de la colección y maneras de utilizar esas imágenes en sala de clase. Todos nuestros materiales se distribuyen de forma gratuita y también tenemos dentro del sitio web del museo, un espacio para educadores que desean profundizar sus reflexiones en arte, cultura, educación y museos. También tenemos un grupo de 50 profesores que llevan más de diez años con nosotros como grupo de estudio, que es el Clube de los Profesores. Creamos el proyecto basado en cuestionar la identidad, en formato de mochila pedagógica para préstamo escolar, que es una tipología de recursos educativos muy tradicional en los museos. Tenemos aún Pina Familia que desarrolla actividades para el público de familias, pero no para enseñar arte sino para crear estrategias de convivencia de familias a través del arte, por lo que es un enfoque diferente y la idea es que durante un día al mes la familia pueda llegar por la mañana y salir por la tarde del museo que tendrá actividades para hacer el día entero. Finalmente, en ese eje, lo que llamamos dispositivo para visita autónoma (DAV) que creamos para el público en general y de donde viene uno de los ejemplos que voy a enseñar. Puede que las personas del "público en general" visitante del museo no quieran estar con el educador, es un derecho suyo. ¿Qué hacer entonces? Creamos dispositivos educativos en el propio espacio del museo para que la persona decida si quiere o no acceder y si quiere acceder a él puede tener un medio de educación, desde juegos a disposición del público hasta préstamos para que jueguen, se diviertan y se eduquen; a los textos de las paredes tablonas para la familia, juegos, actividades. De todos modos, una visita divertida y educativa.

En el eje inclusivo tenemos el programa educativo para audiencias especiales, que incluye a personas con discapacidad sensorial, física, intelectual y en situación de angustia psicológica. Además de las visitas educativas, hemos construido varios recursos multisensoriales con olor, sonoridad, y táctiles. Además, construimos una galería táctil, es decir, una pequeña muestra con obras originales preparadas para el toque del público ciego, que es guiado por una audioguía. Así, una persona no vidente puede hoy llegar a la Pinacoteca y disfrutar de una exposición de artes visuales especialmente hecha para ellos. Aún desarrollamos colaboraciones para acciones educativas fuera del museo, además de visitas educativas en Lenguaje Brasileña de Señas (LIBRAS) y cuentacuentos en LIBRAS. Llevamos muchos años en nuestro equipo con una educadora sorda, que desarrolla actividades para colectivos sordos y, finalmente, hacemos un curso anual que reflexiona sobre el arte como medio de inclusión para personas con discapacidad.

También hace parte de ese eje el Programa de Inclusión Sociocultural que trabaja con grupos de personas socialmente vulnerables, con poco o ningún contacto con instituciones culturales oficiales como los museos. Entonces, hacemos actividades con mujeres que sufren violencia, adultos de la calle, niños de guarderías etc. Acá también tenemos visitas educativas, publicaciones, acciones extramuros, por ejemplo, un taller de grabado continuó con adultos en situación de calle alrededor del museo, además de un curso anual para la preparación de educadores sociales interesados en comprender el uso cualificado del arte como recurso de inclusión. Otro programa de ese eje es el Mi Museu para las personas mayores y sus acompañantes, también con toda la carga de acciones. Cada una de estas acciones cuenta con un equipo especializado en el servicio. Aquí también ofrecemos un curso anual para pensar en la presencia de los ancianos en el museo. Y, por último, el Programa Consciencia Funcional que es dirigido internamente a profesionales del museo que tienen un programa de integración y un programa de formación continua, que no sólo recoge los conceptos de la museología, pero también la postura, el cuerpo, la presentación, como si refiere a un visitante y cuales las particularidades de la Pinacoteca. En ese programa también damos la oportunidad al funcionario que quiera para la experimentación plástica una vez a la semana para que los empleados, incluso aquellos que están, por ejemplo, en limpieza, puedan probar materiales artísticos, tomar clase de plásticas para entender lo que están limpiando y también una formación en LIBRAS para una mejor atención del público discapacitado. Una vez al año, en octubre cuando celebramos el mes de los niños en Brasil, hacemos una actividad que se denomina Pinaniños con todos los hijos y familiares niños de empleados que reciben una jornada de actividades en el museo para conocer este espacio tan diferente.

Estos son los programas y proyectos que desarrollamos y para profundizar nuestra reflexión conjunta, voy a tratar de dos ejemplos que considero de un pensamiento "fuera de la caja" en términos de educación museal.

El primero son pequeños ejemplos de acciones educativas que hicimos durante el período de aislamiento por el Covid 19, en el que la educación fue una de las áreas más afectadas en los museos. Muchos museos han despedido a las personas de educación y cerrado sus áreas educativas, pues entendían que esos equipos solo tratan con el público y si no hay público no hay por qué mantenerlas. Fue un momento de gran tensión. En Pinacoteca, logramos quedarnos con la mayoría del equipo sensibilizando la institución, pero la producción se fue a otra parte, ya que no pudimos tener un contacto directo con la obra o las personas, pero hicimos cosas muy interesantes y aprendimos mucho en este proceso.

El primero de ellos es un podcast, llamado *Escuchar Para Ver*, que producimos con audiodescripciones de imágenes para personas invidentes. Entonces, las personas no videntes pueden acceder mensualmente, una audiodescripción de obras de la colección del museo para que puedan acercarse al universo del museo desde dentro de sus casas e imaginar esas obras.

Otra iniciativa fueron diálogos y acciones educativas vía whatsapp, un mecanismo muy interesante que hemos ido desarrollando bien en nuestras actuaciones. En este ejemplo tratamos con ancianas y ancianos. Ellos conocen bien y son muy activos en whatsapp, saben utilizarlo y aprovechamos esto para un proceso educativo con ellos y donde enviamos por whatsapp una imagen de un bodegón, llamado Bananas y metal, hecha en el siglo XIX por el pintor *Pedro Alexandrino*, de nuestra colección, y les invitamos a reflexionar sobre la imagen, con preguntas y después les invitamos a hacer pequeños ejercicios de bodegón en sus casas o en sus casas de paso. Les pedimos que fotografíen "sus" bodegones y se nos envíen y que

charlaron sobre sus elecciones y por lo tanto aprendiendo sobre temas de composición, sobre temas de arreglos, sobre qué fruta les gusta más, qué recuerdos me traen estas frutas.

Y también otro ejercicio vía WhatsApp que hicimos con mujeres situación de violencia, que lamentablemente son muchas no Brasil, a partir de una obra contemporánea de *Patricia Leite* llamada *Gruta* en la que invierte la idea de la cueva, mirando la cueva desde adentro hacia afuera, como si afuera tuviera un camino más iluminado, más interesante de ver. Después de la lectura de esa imagen, los resultados de las imágenes propuestas por las mujeres de situación de violencia a partir de este análisis, hecho con sus propios teléfonos móviles enviados a nosotros por WhatsApp.

El segundo ejemplo es una acción educativa que desarrollamos por 10 años en la exposición de largo plazo de nuestra colección que estuvo expuesta de 2011 a 2020. Después de cuatro años de discusiones, la curaduría del museo propuso una exposición lineal, cronológica, con base en la historia del arte y teniendo como subtema la enseñanza del arte en Brasil. Para el campo de la educación, como pueden imaginar, era una exposición muy difícil y silenciosa porque trataba de temas que para el público en general no son atractivos, no son interesantes, porque son muy específicos del arte. Tenía allí como tema, por ejemplo, el desarrollo de las academias de arte en la construcción de la educación artística oficial en el país, para el público en general esto es de un silencio absoluto. ¿Y qué hicimos en esta exposición tan lineal, casi un libro de historia del arte en la pared en términos de educación? Queríamos cuestionar la línea de tiempo, queríamos enseñar obras de lenguajes más contemporáneas que las tradicionales pinturas y esculturas del siglo XIX. Queríamos tensionar la organización por tiempo, optando por una organización por temas porque eso nos interesa más cuestionarnos junto al público. Queríamos tener la oportunidad de no presentar verdades preconcebidas, y hacer preguntas al público y, por supuesto, generar disenso, porque creemos que la edu-



FIGURA 1: envío de imagen de la obra del artista Pedro Alexandrino via whatsapp para un grupo de ancianos y ancianas.

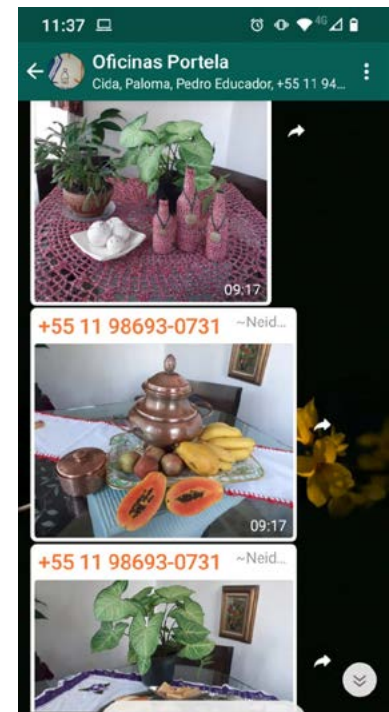
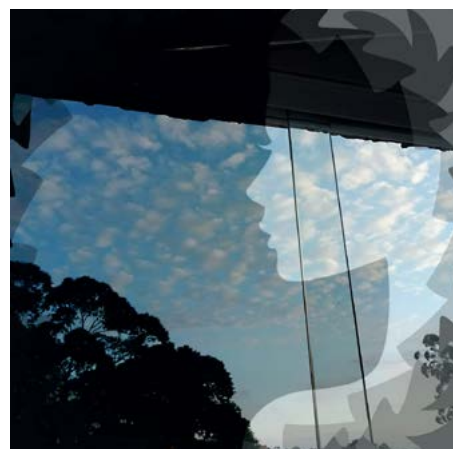


FIGURA 2: envío de los resultados de sus creaciones de pequeños bodegones en sus hogares.



FIGURA 3: Imagen de la obra *Gruta*, de la artista brasileña contemporánea Patricia Leite.

cación viene a través de la tensión. Así entre las propuestas educativas que hicimos en aquel entonces, una fue insertar en 7 de las 13 salas expositivas obras modernas y contemporáneas que pudieran estimular la reflexión del público, con textos basados en preguntas (más que en informaciones). No fue una propuesta fácilmente aceptada por la curaduría, y sólo fue puesta en exposición por la voluntad del director general del museo en la época. Así que tuvimos que separar las propuestas educativas señalándolas muy visiblemente para el público cuáles eran educativas, cuáles eran curatoriales.



FIGURAS 4 Y 5: imágenes de resultados creados por mujeres en situación de violencia desde el estímulo de diálogo a partir de la obra arriba.

Así que, en una exposición con paredes blancas, colocamos en paredes grises, en medio de la exposición, obras contemporáneas o modernas que a la primera vista no tenían sentido, no coincidían con la lógica de las demás y añadimos textos que preguntaban: ¿Qué hace esa obra acá? ¿Qué tiene que ver con esa sala? Esa propuesta educativa se llamaba *ARTE EN DIÁLOGO observar imágenes y relacionar ideas*.

Por ejemplo, en la sala número 4 de esa muestra, que trataba de la implantación de una escuela oficial de arte en Brasil, relacionada con la realeza portuguesa y brasileña, con puras obras de retratos de reyes e de la élite de aquel periodo histórico, en una pared gris, pusimos la obra *Exodus*, de un artista negro brasileño contemporáneo hecho con dos trozos de telas negras donde vemos diseñados mapas de África y Brasil, con tiza blanca llamada “*pemba*”, que es una tiza utilizada en las religiones de la matriz africana.

Al lado de la obra un extracto del texto educativo preguntaba:

**“¿Cuáles pueden ser las relaciones entre la obra *Exodus* y las demás presentes en esta sala?
¿Cómo podemos relacionar esta obra con la historia del Brasil?”**

En la historia de Brasil, como en la mayoría de las historias oficiales de las naciones, predominan las imágenes de personajes considerados héroes, responsables de decisiones políticas. Están representados predominantemente en la figura del hombre blanco, de origen europeo y miembro de la élite, como los que vemos en los retratos de la familia real portuguesa en esta sala.



FIGURA 6: visión parcial de la sala 4 de la exposición Arte en Brasil: una historia en la Pinacoteca, con la obra del Arte en Diálogo.

Talleres

Los pueblos indígenas y africanos no aparecen en estos relatos y, cuando lo hacen, suelen ser representados de forma estereotipada, como “salvajes” o trabajadores manuales sin historia propia. Además, nuestra historia oficial suele omitir o suavizar tanto la explotación y la violencia practicadas contra estas poblaciones como sus actos de protagonismo y lucha por mejores condiciones de vida.

La obra Exodus puede estimularnos a reflexionar sobre las innumerables formas de exclusión, pero también de resistencia, que han marcado las relaciones sociales brasileñas desde la colonización y que siguen presentes hoy en día.”

Así, la inclusión de esas otras obras y otros textos que se desarrollan desde preguntas crean una tensión, una fricción y un motor de reflexión.

A pesar de ser contestada por comisarios, críticos y artistas en el momento de su puesta en marcha, las propuestas educativas fueron evaluadas informal y formalmente durante el tiempo que duró la muestra, siendo bien aceptada por el público, y demostrando su poder en el tiempo, siendo incluso citada como ejemplo por algunos críticos:

“Sin embargo, no es necesario recurrir a métodos didácticos sofisticados, ya que unos simples paneles de texto pueden contener un conjunto de preguntas que hagan reflexionar al visitante sobre los cambios e incertidumbres tanto científicas como curatoriales. Esto se hace en la Pinacoteca do Estado de São Paulo a través de un ambicioso programa educativo titulado Arte en diálogo, por el que se establece una interrelación crítica entre las propias obras de arte y entre las obras de arte y los espectadores a través de textos escritos en tres idiomas diferentes mediante preguntas y respuestas. El programa está en marcha desde 2011 en un intento de fomentar la reflexión y el diálogo entre los visitantes de sus galerías de arte moderno y contemporáneo. Es un logro encomiable del Núcleo de Acción Educativa plantear tantas preguntas inteligentes con respuestas precisas; pero algunas de las preguntas más eficaces quedan abiertas. De hecho, podría considerarse didácticamente contraproducente ofrecer las respuestas, ya que obstaculizan nuestras posibilidades de pensar en otras respuestas que eventualmente podrían contradecir las proporcionadas.” (nuestra traducción) (LORENTE, 2022)



FIGURAS 7 Y 8: visión de algunas obras puestas en conjunto por la curaduría en la nueva muestra llamada Pinacoteca: acervo, donde vemos obras hechas en distintos tiempos de la historia lado a lado, y la cultura de carácter más popular en conjunto con la de carácter más oficial.

Esta muestra permaneció expuesta durante diez años, siendo sustituida en 2020 por la exposición *Pinacoteca: acervo*. Bajo una nueva dirección, el museo fue invitado de nuevo a participar en un proceso de construcción interdisciplinaria conjunta. En esta nueva ocasión sorprendió gratamente que *Arte en Diálogo* se plantea como una lógica posible del partido curatorial, rompiendo líneas cronológicas, mezclando tiempos, estilos y técnicas en una propuesta curatorial final guiada por la elección de dos ejes temáticos de articulación (cuerpo y territorio), con subtemas como el género y la identidad, centrándose en diferentes formas de percibirlos, teniendo en cuenta cuestiones sensibles, como la condición social de la mujer o la violencia y represión social. También se preocupó por la acción afirmativa, seleccionando artistas y obras que a menudo no estaban presentes en exposiciones anteriores, con la presencia de mujeres, indígenas, negros y artistas populares. El propio director del museo, también curador, así presenta la nueva muestra, señalando la importancia de las iniciativas educativas desarrolladas en la muestra anterior:



FIGURAS 9 Y 10: propuestas educativas accesibles vía móvil por Código QR

“Con esta exposición, esperamos ofrecer una nueva aproximación a la colección y a la historia del arte brasileño. Hemos abandonado la lógica cronológica y lineal de la historia del arte por un camino más dinámico, que mezcla épocas, medios y lenguajes. La exposición se basa en los diálogos, una estrategia probada durante muchos años en nuestros programas educativos. El museo debe provocar constantemente nuevas interpretaciones de su colección y de la historia del arte que pretende contar, así como de las muchas que han permanecido invisibles. En este sentido, también se intenta destacar y paliar algunas omisiones de las narrativas hegemónicas, como la infrarrepresentación de las mujeres y de los artistas afro-brasileños e indígenas.” (VOLZ, 2020)

¿Qué hicimos con esta nueva exposición como un ejercicio de tensión? Ponemos más de 160 contenidos diferentes accesibles por Código QR. Para realizar una visita diferente a cada sala puedes visitarla sin ningún tipo de apoyo, pero puedes visitar la misma sala con una playlist de Spotify creada específicamente para ella, que tendrá canciones contundentes para que reflexiones sobre lo que miras o una historia de periódico, o un poema, o una audiodescripción, o una pregunta instigadora que traerá una reflexión. Entonces puedes volver a visitar esa exposición infinitas veces de infinitas maneras. También desarrollamos espacios en el circuito de la muestra donde se puede tocar en



FIGURAS 11 Y 12: en el circuito de la exposición inserciones educativas para que la gente toque y experimente materiales, juegos y relieves de obras expuestas.

Talleres

los materiales de las obras, crear juegos interpretativos, crear oportunidad de experiencias personales e interpretaciones propias para cada uno de los visitantes del museo.

Para cerrar, creo que todos queremos una sociedad más igualitaria, más cómoda para todos, y para eso debemos invertir en una educación hecha de curiosidad, pero también emancipadora y libertaria. Y hacer eso desde el Arte es una pasión, un reto y un privilegio que nos hace tener ese sueño común, de hacer con que la educación artística reciba el reconocimiento que merece, pues sabemos la potencia que tiene.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Gabriela e CHIOVATTO, Milene. Educação em Museus. In: Palavras-chave em educação não-formal. UNICAMP – CMU, 2007.

Andréa Costa, Fernanda Castro, Milene Chiovatto, Ozias Soares. Educação Museal. In: Caderno da PNEM. Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

BRUNO, Maria Cristina. MUSEOLOGIA E MUSEUS: os inevitáveis caminhos entrelaçados. In: Caderno de Sociomuseologia, n. 25, Universidade Lusófona, 2006.

CÂNDIDO, M. M. D., AIDAR, G., & MARTINS, L. C.. A experiência museal: discutindo a relação dos museus com seus visitantes na contemporaneidade. In: Museologia & Interdisciplinaridade, 4(7). 2015

CHIOVATTO, Milene. CECA-ICOM: suas raízes, histórias, atividades e dilemas contemporâneos. In: Anais do Museu Histórico Nacional, v. 52, Rio de Janeiro. 2020.

FALK, John; DIERKING, Lynn D. The Museum Experience. Washington DC: Whalesback Books. 1992.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. In: Cadernos de ciência 24 – Educação. Julho/ agosto/setembro. INEP. 1991, pg. 20

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

HEIN, George. Museum Education. In: S. MacDonald (editor), A Companion to Museum Studies, Oxford: Blackwell Pub., 2006, Chapter 20.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Nietzsche e a Educação. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. Col. Pensadores e Educação. 2004.

LORENTE, J. Pedro. Reflections on Critical Museology: Inside and Outside Museums (Museums in Focus). Routledge, 2022.

MOUTINHO, Mario & PRIMO, Judite (eds.) Sociomuseologia: Para Uma Leitura Crítica Do Mundo. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Departamento de Museologia-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Catedra UNESCO "Educação Cidadania e Diversidade Cultural", Lisboa, 2021.

PRIMO, Judite. Museologia e Patrimônio: Documentos Fundamentais – Organização e Apresentação. Cadernos de Sociomuseologia/ nº 15, Declaração de Santiago do Chile 1972 Mesa-Redonda de Santiago do Chile-ICOM, 1972 Págs.95-104; ULHT; Lisboa, Portugal. Tradução: Marcelo M. Araújo e Maria Cristina Bruno. 1999.

VOLZ, Jochen. Pinacoteca: acervo–guia de visitação / coordenação Valéria Piccoli; assistência curatorial Yuri Quevedo; textos José Augusto Ribeiro... [et al.]. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020.

Ramón Cabrera Salort

EDUCACIÓN POR EL ARTE, SENTIDO DE LO PROPIO Y ACTUALIDAD (EN POS DEL ARTE DEL MAÑANA)



"Pienso que el artista que no se preocupa por el efecto de su arte en el público se limita a hacer auto-terapia, y que el educador que no es creativo no debería enseñar. El buen artista y el buen educador en realidad están en la misma profesión, solamente utilizando medios distintos."

Luis Camnitzer.

Arte y educación por el arte, e incluso en su sentido más estrecho ,el arte y la educación artística, tradicionalmente vistos como polos distantes el arte y la educación o, en muchas ocasiones casi que opuestos, pues lo que opera como arte es un remedo artificial y simplificado, se debe en buena medida a una interpretación errónea de lo propio del arte y de la educación, y al usual descrédito con que es encarado lo pedagógico en los ámbitos artísticos, asociado a una cultura de la conservación, la repetición mecánica y los esenciales mínimos y, de otra parte, a una concepción pasatista del arte disociado de sus obligados vínculos socio-comunicativos y de su perenne actualidad. Pero esta visión dominante que se asienta de un lado en las malas prácticas educativas del arte, desconoce que el arte no se puede enseñar verdaderamente sino como arte; y de la otra, en una visión del arte divorciada de sus contextos propios de producción, difusión y consumo, olvida que de ellos es que se nutre y en su actualidad vibra.

Cuando hace cerca de dos décadas atrás tuve que desempeñar la tarea de oponente a una tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas alrededor del tema de la enseñanza de la Literatura desde el canon literario, tesis bien escrita e inobjetable desde el supuesto que partía, mostraba a mi entender como evidencia todo aquello de lo cual no hacer partir nunca la enseñanza de una materia, si se quería que fuese un asunto del campo de las artes, más aún desde el sentido de lo propio y la actualidad. Esto significaba que el estudio de la obra literaria debía hacerse partir no del modelo que llegó a ser, sino del cambio, de la ruptura que representó ante lo canónico de su tiempo. Parodiando un pensamiento de Sábado sería mostrar el Quijote que escribió Cervantes, no como resultado de una obra académica, envejecida, escolar, antológica, sino como

el escrito de un aventurero, sanguíneo y despreocupado de la vida (Sábato, 2011): como una obra viva que derribó los castillos habitados de las novelas de caballerías, no como paradigma inalcanzable, objeto de admiración, sino como manifestación inquisitiva que aviva conjeturas. He aquí nuevamente un sentido de lo propio y de su perenne actualidad que responde a la cualidad del buen arte como manifestación cuestionadora, subversiva, que se expande en redes de actualidad que se vuelven palpitantes y retadoras. .

Podemos planear sobre hitos de la historia del arte e infinitos podrían ser los ejemplos, en artistas, en géneros, en nuevos territorios de la visualidad, que demostrarían que el modo de enseñarlos como arte en las aulas es reviviendo la experiencia compartida entre docentes y discentes, con todo lo que tenían de innovación, de cambio, de ruptura, de indisciplina, de irreverencia y de conflicto, y no lo que han llegado a ser como modelos, como pautas, el modo usual en que se presentan, contrario todo ello de lo que en su contexto original fueran y de la potencialidad que atesoran y crece, en cada momento propio de su actualización fructiva y de su ser propio.

La enseñanza, por otra parte, concebida desde el canon queda supeditada a los valores canónicos que le han otorgado los centros. Es, por tanto, una manera más de asumir el valor otorgado por otros y con la particularidad de que ese valor se instituye como un absoluto, como un paradigma ejemplar, frente al cual no hay más opción que su asunción admirativa. La obra convertida en objeto canónico pierde toda su vitalidad, los visos palpitantes de su incompletud, precisamente las simientes de un trato comunicativo infinito.

Arte y educación por el arte comenzarán a vivir una suerte de necesaria interrelación que llega a nuestros días, pero no de una manera espontánea, sino a través de una fuerte conciencia de vínculo que alcanza sentido de necesidad en la misma medida que el educador y los educandos trabajan para ello desde el sentido de lo propio y de su actualidad. No extraña, entonces, reconocer que quien escribiese uno de los textos fundacionales de educación por el arte, fuese a la vez un notable crítico del arte moderno de su tiempo, novelista y poeta: Herbert Read; ni que en consonancia con las aspiraciones de las vanguardias históricas se depositara en la expresión uno de los principales cometidos del arte y de su educación. Cuando en los 60 ese momento expresivo comenzaba a enjuiciarse desde sus limitaciones y carencias para la educación, van a surgir sucesivas propuestas que quedarían coronadas con la DBAE en sus diversas variantes y que le haría decir a Ana Mae Barbosa que ese enfoque del arte en la educación, desde disciplinas constituyentes como la producción, la historia, la crítica y la estética, era un modelo característico de la modernidad desde la prevalencia de lo disciplinar (Barbosa, 2015). Pero a la par es factible reconocer que superar el enfoque del arte en la educación solo centrado en su visión de taller para hacerle espacio a las teorizaciones, no deja de correlacionarse con la etapa en que ciertos artistas de esa nueva vanguardia conciben su atelier desde los silenciosos espacios de la biblioteca y las paredes de ciertas galerías dispuestas al riesgo con tales propuestas, exhibirán textos escritos en vez de pinturas, la detallada planeación documental de una acción o conjunto de operaciones, más que el testimonio objetual de una escultura o un grabado, suficientes en sí mismos.

Este momento cognitivo de la enseñanza del arte es coincidente con un nuevo enfoque de los modos de cognición en el campo científico. Y todo esto a la vez remite al reconocimiento del carácter estructuralmente inconcluso de todo sistema cognitivo, y a esa inconclusión como condición de su funcionamiento y de su identidad, lo que conlleva a un debilitamiento de los enfoques sintéticos asociados a meta-puntos de vista, de criterios, de ordenamiento, con respecto a objetos absolutos y con función normativa (Ceruti, 1995). De esta manera, cualquier criterio u ordenamiento supone una elección, donde integrar la subjetivi-

dad y la objetividad del enfoque propio, en la que el observador siempre porta su limitación, corresponde a una determinada matriz de conocimiento adonde queda confinada su [objetividad] (Maturana, 1998). Y de aquí la admisión de pluralidad de matrices, de pluralidad de mundos diría Nelson Goodman.

El arte como forma particular de conocimiento y, en especial, el de nuestros días, centrado en un observador participante, en un sujeto, mas no en un sujeto trascendente que construye una propuesta de mirada total, dejará de tener en la historia del arte, en las técnicas artísticas tradicionales y en el discurso histórico de la estética y sus categorías dominantes, sus fuentes primarias de remisión. En vez de ello, transitará por las más disímiles disciplinas del conocimiento ya sea de manera intuitiva o enfáticamente consciente y construirá propuestas de obrar que no siempre se adaptan a los espacios de exhibición tradicionales del museo o la galería, y que en más de una ocasión nacen y se desenvuelven en los ámbitos más diversos, sin necesidad de mayor reconocimiento que el de su eficacia social y comunicativa.

El reto resulta cómo alcanzar ese trenzado entre el arte y su educación y reconocer en todo momento cómo no es posible enseñar sino desde el arte y desde la actualidad retadora y acuciante de cada momento y su contexto, y cómo a la par el arte y el artista necesitan de un espectador preparado, avezado, actualizado que complete el ciclo de su cristalización cultural como arte. Vuelto artista él también.

La dimensión proponente y protagónica del contexto nos haría preguntarnos si lo hasta aquí expuesto se ha comportado de igual modo para nuestra América o si por el contrario de acuerdo al contexto tendrían que surgir conflictos y problematizaciones de otro signo. Y de esto ya nos advertía José Martí desde su tiempo:

"México tiene su vida; tenga su teatro. Toda nación debe tener un carácter propio y especial; ¿hay vida nacional sin literatura propia? (. . .) ¿Por qué en la tierra nueva americana se ha de vivir la vieja vida europea?" (Martí, 1875, p. 227).

No hubo juicio suyo respecto a las artes en nuestras tierras que no estuviese dirigido a destacar la necesidad de lo propio. Por ello en su ensayo fundante Nuestra América cala hondo el sentido de lo propio unido de lo natural, de la naturaleza. La naturaleza, lo natural y lo propio alcanzan renovados sentidos desde esta perspectiva y cuando Arturo Escobar se refiere a los significados-uso de lo natural abre la mirada a un entendimiento de dinámicos sentidos del término que también extiende al concepto de lo propio y con lo cual enfatizo en la importancia que tiene en el pensamiento martiano un conocimiento de lo propio, que no es más que un conocimiento localizado, situado y un sentido de lo natural y la naturaleza que lo comprende, de ahí la estrecha relación que se tiende entre naturaleza y cultura, entre el reconocimiento de lo propio y a la vez su construcción y todo lo que esto alcanza a tener de vigente en la actualidad al superar falsas dicotomías entre naturaleza y cultura¹. En Freire leemos ese sentido "Naturaleza entendida como social e históricamente constituyéndose y no como un "a priori" de la Historia" (1997: p. 40-41).

¹ Cf. Arturo Escobar "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo", del texto La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales., donde se lee: "Si tomamos seriamente las lecciones de la antropología del conocimiento, debemos aceptar que el punto de vista común de los dominios diferentes de la naturaleza y la cultura que se pueden conocer y ser manejados separadamente el uno del otro, ya no es sostenible" (p. 91)

Con estos conceptos de nuestros modos de conocer y de reconocernos a través de lo propio y de su actualidad para un locus, señalo también lo que esto puede implicar en el orden de no adscribirnos a un campo de saber dado, ajeno, disciplinado y, por lo general, definido o caracterizado desde los centros, colonizado y colonizador, y con ello descolocado, fuera de lugar. Esto supone una operación analítica de descalce epistémico como la que proponen los pensadores decoloniales (Lander, 2000; Mignolo, 2005; 2010) que aquí simplifícadamente solo señalo, pues su desarrollo rebasa con mucho las intenciones de esta propuesta.

A continuación voy a enfatizar la relación necesaria entre arte y educación desde el sentido de lo propio y la actualidad, a partir de dos artistas y educadores uruguayos: Jesualdo Sosa y Luis Camnitzer, con ámbitos de aplicación y épocas diferentes ambos tributan a la centralidad de estos conceptos claves: Jesualdo asentado en su magisterio legendario de Canteras de Raichuelo y su labor de indagación crítica de las corrientes pedagógicas de su época; Camnitzer desde el ámbito de un pensamiento de artista volcado tanto a un emplazamiento de la teoría y la historia del arte como a lo pedagógico en una Escuela de arte. El hecho de haber elegido a dos autores relevantes de nuestra América que responden a dos momentos de la educación y del arte con referencias puntuales a lo propio y a la actualidad, no hace más que resaltar la vigencia que en el tiempo han conservado ambos conceptos en un verdadero campo extendido del arte y la educación.

Este sentido de lo propio está en Luis Camnitzer en distintos momentos de su argumentación sobre el arte conceptualista latinoamericano. Desde el inicio mismo de su *Didáctica de la liberación* señala:

"Por lo tanto, lo que intento en este texto es rastrear las raíces y genealogías del conceptualismo latinoamericano dentro de su propia tradición, en lugar de tratarlo como un producto derivativo de las cosas que estaban de moda en New York y en París..." (p. 14)

En el afán de caracterizar el contraste respecto al conceptualismo de los centros acota: "Tiene sus propias raíces, y para entenderlo se necesitan definiciones propias, un marco de referencia apropiado..." (p. 17) Para de inmediato confirmar que en este empeño la importancia del contexto es fundamental.

De otra parte, cuando Camnitzer apunta que desde la temprana fecha de 1969 él presentó la idea de las acciones tupamaras como actividades artísticas, en una reunión con estudiantes y profesores de la Escuela de Bellas Artes de Montevideo, respondía de tal modo a la situación de quietismo de la Escuela con la observación de la componente creativa de alto nivel de los Tupamaros, que obligaba a una revisión del plan de estudios. Camnitzer sentía la obligación de responder a la actualidad crucial que se vivía de naturaleza tanto política como estética a través de las acciones tupamaras, por lo que a la par lograba alcanzar distinción propia para el contexto como descalce de los modelos de arte y de lo estético de los centros. Es este un sentido de actualidad de resonancia conceptual decolonial, entrañablemente desgajado de lo propio.

En Jesualdo, desde su bregar educativo e investigativo desde la década del 30 y, en particular, su experiencia de educación por el arte de la escuelita de Canteras de Riachuelo (1928 – 1935), su concepto de actualidad se enlaza con lo propio del niño, pues ve en "la actualidad, lo vivo y palpitante en la vida del niño" (p.45), donde reconoce "que es la actualidad, precisamente, quien mejor puede nutrir de observaciones y experiencias personales al niño, y que al no hacerlo perderá este su mejor aliado para el aprendizaje" (p.46). En consecuencia confirma de modo más extensivo "en nuestra vida, parecería no existir más que un

estado continuo de actualización que es lo único que va obrando como conciencia de conocimiento en el individuo, que no es otra cosa que el yo en formación, lo que en general nunca ha entendido ni ha respetado la escuela" (p.53).

Jesualdo opera con el concepto de actualidad analizando críticamente cómo este era concebido contrario a su compromiso vivencial en el discurso pedagógico europeo de su tiempo, al ser convertido en un término abstracto, genérico, pero no sustancialmente arraigado en el corazón del interés del que aprende, a pesar de que se esgrimía teóricamente su importancia. Pero el Interés que él defiende y que llega a calificar como "interés actual", que denomina como instrumento educativo, "quiebra de todas las metodizaciones antiguas y modernas" (p. 50) y que no puede explicarse plenamente sino lo comprendemos de otro modo que no sea naciendo de lo propio, es un descalce de las ideas pedagógicas de los centros.

En ambos y desde épocas distintas el concepto de lo propio es seminal en relación con la actualidad, pues supone que el sentido de actualidad no resulta ser desnudamente un referente temporal, sino una actualidad en correspondencia con lo que es propio, que por tanto no es impostado, impuesto por otros, no escamoteado por un sentido de "naturalización" (Lander, 2000) o de "introyección" (Freire, 1986), donde somos presa inconsciente del pensamiento del colonizador, sino vivencia raigal.

Hace años el novelista mexicano Carlos Fuentes confesaba que había crecido en la era de la radio y que esta implicaba diferir la vista, aplazar la visión, entre tanto la escucha hilaba la historia. Entonces expresó que su imaginación surgía de sonidos y palabras. Pero, a la par, reconoció que sus hijos fueron alimentados por la dieta visual de la televisión. El estudioso francés Régis Debray, por su parte, cuando decide historiar la mirada reconoce un primer estadio dominado por la imagen como ídolo –ella nos mira☒, la imagen como arte –ella se deja mirar☒ y la imagen construida, fabricada, a partir de la televisión a color, donde se acrecienta el poder de un mirar sin mirada (Debray, 1994).

Yo crecí como los hijos de Fuentes, con el alimento diario de la televisión; y mis hijos, mis nietos y mis estudiantes ya participaron, además, de los videojuegos, los nintendos y del laberinto infinito del mundo digital como trato natural con las imágenes, donde todo aparece y desaparece al tacto. Esta experiencia de cambios de imaginarios y operaciones sociales y visuales debe alcanzar a la escuela y esto ha de tener una significación seminal para la educación por el arte, espacio expandido educativo donde las artes deben ser trabajadas como inéditos viables donde late lo propio y su actualidad.

De esto nos hablaba Martín Barbero cuando señalaba cómo se manifiesta la circulación de los saberes *por fuera* de la escuela y de los libros—a lo cual denomina *descentramiento*—, y cómo se da a la par lo que califica como la difuminación de las fronteras que separan los conocimientos académicos del saber común—para lo cual emplea el término *diseminación* (Martín Barbero, 2010). Y cómo ambos términos han de buscar su conciliación, que hallo se encuentra en reconocer un sentido de lo *propio* y de la *actualidad*, especialmente referidos al campo cultural de los niños y jóvenes que la escuela debe asumir, para trabajar a partir de ellos y no en su contra.

El maestro de escuela de hoy, abierto sensiblemente a las usuales propuestas del activismo artístico de nuestro tiempo, no debiera preguntarse: ¿Acaso no podemos y debemos pensar instalacionismo y performance con los niños, dirigidos a su manera de relacionarse entre sí y con su medio? ¿No sería obligado propiciar hacerlos pensar su ambiente escolar de un modo distinto a cómo está hecho, más cercano a sus

Talleres

ámbitos propios? ¿No circunscribir la acción educativa en arte centrada en la pintura, en la escultura o en un hacer plástico infantil que a eso se remite, sin comprender que el propio accionar de los niños supera en acto lo visual a secas y se convierte en todo un hecho de dramatización de insospechadas derivaciones expresivas? ¿No sería esto comprender el accionar expresivo infantil tanto en lo que le es *propio*, como en su *actualidad*? ¿Experiencias comunitarias como la Minga muralista no reúnen a su modo acciones expresivas extensivas que carecen de nombre, donde participan individuos de toda edad? Y de igual modo podríamos preguntarnos acerca del dinámico entorno juvenil de los medios digitales y los ipod en la cristalización de propuestas artísticas y estéticas que la escuela, por lo general, desconoce y que para ellos resulta entorno natural, propio.

He aquí preguntas con vocación de inédito viable que insubordinan la mirada, que inician la aventura interminable de las preguntas y de los cuestionamientos y saltan el muro de masedumbre de lo acostumbrado, de los hábitos perceptivos y de las conductas aprendidas, ámbito dominado por el discurso invisible de los centros. Y tales preguntas y cuestionamientos deben perseguir la "libertad de crear lo que se está buscando (. . .) un paradigma que es tanto artístico como pedagógico, a tal punto que un campo no se puede separar del otro" (Camnitzer, 2019, p. 191). Quizá una buena manera de lograr acceder al inédito viable: el arte del mañana, con individuos más habituados a responder a una pregunta con otra pregunta más acuciante y retadora, viva y palpitante, desde lo que es *propio y actual*. Modo irrecusable de estar en su tiempo.

REFERENTES:

- Barbosa, Ana Mae (2015). La imagen en la enseñanza del arte. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Camnitzer, Luis (2011). Didáctica de la liberación: Arte conceptualista latinoamericano. Bogotá: CENDEAC.
- _____ (2019) "Padre Matria", en: Revista GEARTE, Porto Alegre, v.6, n.2, pp. 179-196.
- Ceruti, Mauro (1995). "El mito de la omnisciencia y el ojo del observador", en: El ojo del observador. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Debray, Régis (1994). Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente. Barcelona: Paidós.
- Escobar, Arturo (2000). "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?", en: Edgardo Lander (Comp.) La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. (pp. 85–108) Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Freire, Paulo (1986). Pedagogía del oprimido. México: siglo veintiuno editores.
- Lander, Edgardo (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en: La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. (pp. 11–40) Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Martí, José (1875). "Teatro mexicano", en: Obras Completas. 1963. T.6. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, pp. 224 – 227.
- Martín Barbero, Jesús (2003). «Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades». Revista Iberoamericana de Educación. Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos. No. 32, pp. 17-34.
- Maturana, Humberto (1998). La objetividad. Un argumento para obligar. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Mignolo, Walter (2005). "El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura", en: www.tristestópicos.org [recurso electrónico].

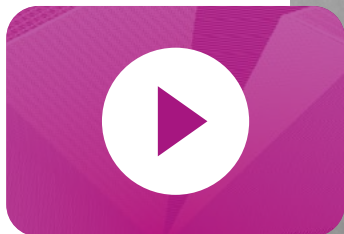
_____ (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Sábato, Ernesto (2011). Uno y el universo. Buenos Aires: Seix Barral.

Sosa, Jesualdo (2014). La expresión creadora del niño. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Pedro Pablo Gómez Moreno¹

CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA LA CREACIÓN DE CONOCIMIENTOS DECOLONIALES DESDE LAS ARTES



Lo que yo voy a hacer en este texto es tratar no de demostrar, sino de indicar lo que estamos haciendo desde los estudios artísticos, que son un campo emergente, proyectado desde el campo de las artes en Colombia, por una comunidad convencida de que es reconfigurar una nueva noción o una distinta noción del conocimiento. En otras palabras, se trata de proponer desde las artes la tarea de crear conocimientos de otra manera; no solo conocimientos artísticos sino conocimientos sensibles más allá del arte. El campo de los estudios artísticos se inscribe en una perspectiva más amplia de carácter decolonial.

1

De entrada podemos plantear una pregunta: ¿Qué significa conocer en y desde los estudios artísticos? Y cuando digo estudios artísticos se debe entender en un sentido amplio su significación, que parte desde las artes en general, pero va más allá de las artes; pues los estudios artísticos son un campo naciente para la creación, la investigación y la investigación-creación. Como ya sugerimos, si bien los estudios artísticos como campo de formación universitaria de maestría y doctorado se proyectan desde Colombia, no se agotan en esta localidad nacional. Por el contrario, dado que los estudios artísticos son un espacio para la formulación de problemas y, como resultado de su abordaje, un lugar para la creación de conocimientos sensibles, los estudios artísticos son un espacio en red, fronterizo y de convergencia no de carácter geográfico (Colombia) sino un lugar epistémico (Sur Global).

¹ Docente titular. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. ppgomez@udistrital.edu.co

Así, tengamos en cuenta que la pregunta que atraviesa el campo de los estudios artísticos tiene que ver con las condiciones de posibilidad para que, desde el sur global, como sur epistémico desde las periferias y los intersticios, los lugares olvidados de la historia, o de los condenados de la tierra como dice Fanon, sea posible la emergencia de otros conocimientos y de otros mundos, como resultados de unos modos distintos de relación con los otros y con la naturaleza. Modos de relación y de conocimientos que den lugar a nuevos modos de ser de estar, de indagar, de crear y de vivir.

Para nosotros es claro que el conocimiento, en primer lugar, tiene un carácter relacional; conocer es una manera de relación, que tiene incidencia directa en nuestras maneras de relacionarnos. Como sabemos, en la modernidad se impone una manera colonial de producir conocimientos, que, obviamente, es una manera de relación. Sin embargo, esa relación no es de carácter ético sino de carácter político. Al no ser ética la relación del conocimiento se despliega en una serie de jerarquías de clase, raza, género, de sexos, de estéticas, espiritualidades, entre otras, que se entrelazan y complementan para mantener unas jerarquías mayores o heterarquías mediante las cuales se hace posible disponer de los resultados que se derivan de toda jerarquización: unas razas más humanas que otras, unas economías más potentes que otras, unas lenguas más desarrolladas que otras, unos conocimientos más válidos que otros, unas producciones sensibles (catalogadas como artes) artes más, válidas que otras (consideradas artesanías).

Lo que aquí planteamos es un reto bajo la forma de una interrogación ¿cómo sería posible cambiar las relaciones de poder y en consecuencia relacionarnos de otra manera para producir conocimientos otros, ciencias otras, artes otras?

Entonces, los estudios artísticos reconocen unos legados: 1) El legado de la inter y la tran-disciplinariedad que interpela al disciplinamiento científico, de las ciencias naturales como racionalidad hegemónica, objetiva y neutral; 2) El proyecto de la Escuela de Birmingham, que da el nombre a los estudios culturales y su carácter como proyecto político y práctica de intervención 3) La ruta de los estudios "sobre" la cultura, que contribuyeron a la construcción de identidades nacionales. 4. El legado central de este proyecto es el que emerge con las prácticas políticas de concientización, agencia y luchas de los movimientos sociales que desde los años 60 y 70 ponen en el centro del debate la cuestión de las relaciones de poder colonial e imperial 5. Los legados del pensamiento crítico decolonial, en cuya perspectiva se enfocan los estudios artísticos.

Desde nuestro punto de vista, es necesario reconocer los legados de todas las perspectivas que interpelan el disciplinamiento de las ciencias y el disciplinamiento de las artes. Esto, porque sabemos que las artes también son disciplinares. Todas son el resultado del mismo proyecto de disolución de la razón sustantiva primero en tres esferas (ciencia, moralidad y arte) y luego al interior de estas en disciplinas cada vez más particulares. Por lo tanto, así como las ciencias duras, las ciencias sociales incluso las ciencias humanas son disciplinares, las artes también adquieren ese carácter particular, como hijas de la modernidad. La modernidad disciplina en general y las artes son disciplinadas.

Ahora bien, la creación de disciplinas en la modernidad es el resultado del accionar del patrón colonial del poder una categoría fundamental del pensamiento decolonial propuesta por Quijano (1992, p. 439.) y reelaborada por Mignolo, en términos de matriz colonial del poder. El patrón colonial del poder opera como una máquina de fronterización. Lafronterización, propia de la colonialidad del poder, es un modo de operar que se realiza desde un lugar (una posición geopolítica, epistémica y estética) que en su constitu-

ción como adentro produce al mismo tiempo el afuera, el lugar del colonizado. En este sentido, la frontera es ese espacio de separación producido por el adentro de la modernidad, o mejor dicho como resultado de la operación de constitución de un adentro y un afuera. Se trata de una operación que no es otra cosa que un desgarramiento, la producción de una "herida" en el ser de aquello que se separa. Y como consecuencia de ese desgarramiento, el adentro que hiende construye su lugar como un monotopo. Y desde ese lugar el agente de la fronterización no se desgarran a sí mismo como desgarran al resto. El resto, o lo que no es parte del adentro queda localizado en una zona de ambigüedad y de exterioridad. Pero no de exterioridad absoluta sino de exterioridad relativa, pues su exterioridad sólo se puede entender en relación con el adentro. Los términos de esa vinculación o suturación son controlados también desde el centro. Por lo tanto, como consecuencia de esa operación de fronterización el resto desgarrado, hendido, clasificado es siempre ditópico o pluritópico, en tensión desde el afuera con un adentro que lo determina. Así, el agente que habita la exterioridad se ve abocado a concebir el mundo "en la intersección de la clasificación impuesta por la colonialidad del poder" (Mignolo, 2001, p. 25). En otras palabras, la colonialidad del poder es un modo de fronterización, clasificación y producción de diferencia heterogénea (diferencia imperial y diferencia colonial), que obliga al clasificado a vivir en un doble mundo, del que el colonizado tiene como consecuencia de su situación, una doble conciencia: conciencia de aquel mundo en el que es clasificado y del mundo que era suyo antes de ser clasificado. "La toma de conciencia de esta situación y el esfuerzo por re-clasificarse desde la subalternidad es el potencial epistemológico del pensamiento y la epistemología fronteriza" (Mignolo, 2001). Y lo es porque la doble conciencia es conocimiento, del colonizado, de la conciencia del colonizador y del colonizado mismo, mientras que la conciencia del colonizador no conoce más que un lugar, el punto desde donde se produce la fronterización.

2

Teniendo en cuenta que nuestro propósito en este trabajo es intentar pensar desde un lugar específico, no un lugar geográfico, sino epistémico que hemos denominado estudios artísticos, nos ubicamos en este espacio fronterizo donde se cruzan las fuerzas de fronterización del patrón colonial del poder, pero también desde donde estamos dispuestos a interpelar las, cualquiera que sea la forma jerárquica, o disciplinar que adquieran en su despliegue.

Digo esto porque el despliegue de la matriz colonial del poder se da en una serie de nodos o dimensiones histórico-estructuralmente heterogéneos, en los cuales el poder colonial se encarna en una heterarquía global del poder. En ella, además de las tres jerarquías que hace visibles la determinación del capitalismo—la división internacional del trabajo, la jerarquización de la clase social y el sistema interestatal global— aparecen otras jerarquías como la etno-racial, el patriarcado, la jerarquía epistémica, ética, estética, espiritual, pedagógica y ecológica, en cada una de las cuales el poder colonial se expande y victimiza; claro está que no siempre de la misma manera en todos los tiempos y en todos los lugares.

Pensar desde un lugar como estos tienen un carácter claramente político porque implica un dialogar desde agencias colonizadas de creación de conocimientos, como el campo de las artes, el de las ciencias sociales, las ciencias humanas y la academia donde, claro está, hay luchas y prácticas de recolonización, descolonización y decolonialidad. Y los conocimientos que desde aquí interesan tienen que ver con los problemas complejos del mundo contemporáneo. Para un mundo complejo no son suficientes las solu-

ciones simples, como las que ofrecen las disciplinas que son soluciones locales que acotan el mundo. Son soluciones ópticas pero no ontológicas, y al ser tan acotadas plantean problemas y soluciones limitadas.

Los problemas son complejos por lo tanto, necesitan, por una parte, soluciones interdisciplinarias, pero teniendo en cuenta que muchas veces las soluciones interdisciplinarias son insuficientes, porque pueden terminar planteando soluciones con lógicas modernas y de nuevo coloniales para los problemas generados por la modernidad. Es por ello que, desde nuestra perspectiva planteamos también una noción de transdisciplinariedad. Es decir, el conocimiento no es solamente el conocimiento que se agencia en las universidades, los institutos especializados o las escuelas de arte. El conocimiento en su pluralidad también se produce en agencias extra-académicas, indisciplinarias no-disciplinarias y culturales, como los movimientos sociales y los agenciamientos comunitarios. En este sentido, al proponer que los estudios artísticos son un espacio transdisciplinar, no estamos en la búsqueda de una o más disciplinas capaces de atravesar a las demás mediante una o varias dimensiones articuladoras. Lo que proponemos, en cambio, es que el reconocimiento de lugares no disciplinarios, donde se producen conocimientos, nos conduce a repensar la noción de conocimiento disciplinar e interdisciplinar. No lleva a repensar sus límites para abrirlos a formas otras de conocer, sentir y pensar. Y al hacerlo, aparece también la tarea de interpelar las jerarquizaciones de los conocimientos disciplinares para pensar cómo sería posible un diálogo distinto, horizontal, capaz de crear conocimientos complejos que permitan abordar los grandes interrogantes del mundo contemporáneo.

3

En coherencia con lo anterior, proponemos una noción ampliada de conocimiento. Aclarando que una noción siempre tiene un carácter provisional, precario y en construcción.

Conocimiento es la pluralidad de formas en las que se hace sensible la creatividad humana en el mundo. Por lo tanto, el conocimiento no puede reducirse a una singularidad exclusiva de un selecto grupo de seres humanos particularmente dotados por la naturaleza o por su cultura para, haciendo uso de sofisticadas tecnologías, llegar a conocer y entender la consistencia de lo real. Por el contrario, si el conocimiento es una pluralidad (resultado de prácticas históricas heterogéneas que tienen lugar en contextos precisos) las formas de esa pluralidad son difícilmente jerarquizables y reductibles a una forma única modélica y ejemplar. Los conocimientos son el resultado, el acontecer del senti-pensar, la interacción, la intercorporalidad, la colaboración, la escucha y la conversación de las personas entre sí y de estas con la naturaleza (su entorno biofísico) (Gómez, P.P. (2020, p. 67).

Esta noción que proponemos obviamente es provisional. En ella se hace sensible la creatividad en el mundo, entendido como la totalidad de lo que es, la totalidad de lo que está haciendo y la totalidad de lo que puede ser. Además, el conocer en su noción amplia no se restringe a un ser particular; es decir, no es una actividad exclusiva de los seres humanos, ni de los científicos, ni de los artistas; tampoco el conocimiento es una actividad reservada para los dioses o para una especie por ellos privilegiada. El conocimiento es la estructura misma del ser, la fuerza creadora que hace posible su emergencia: el pasaje de lo posible a la presencia. En otras palabras, podríamos decir que se trata de conocer los distintos modos cómo la vida se abre paso en el mundo, no obstante las múltiples amenazas derivadas de los modos de reproducción moderno/coloniales de la vida.

En este sentido, se hace necesario interpelar la relación sujeto-objeto, que para mí es prácticamente el corazón de la estructura epistémica colonial. En esta estructura, el sujeto tiene preponderancia sobre el objeto. El sujeto (inteligente, hombre, blanco, propietario, adulto, culto y sensible) establece los términos de la relación que muchas veces es violenta, sexista, racista y patriarcal. En ella, la estructura saber/poder se despliega en la producción de los objetos de conocimiento de las ciencias y también en las artes. Y como se trata de objetos muchas veces está permitido hacer violencia a los objetos de las artes, como ocurre con algunas prácticas artísticas que hacen de animales o plantas el objeto de su arte, o de prácticas artísticas contemporáneas en las que el cuerpo del mismo artista se convierte en el lugar de intervención de las prácticas artísticas. Como es apenas obvio, la estructura sujeto/objeto se despliega en todos los binarismos de la modernidad: alma/cuerpo, hombre/mujer, significado/significante, arriba/abajo, norte/sur, blanco/color, ciencia/arte, cultura/naturaleza, colonizador/colonizado, libre/sujetado, conocimiento/saber, civilización/barbarie, presente/pasado, bueno/malo, sensible/insensible, arte/artesanía y un largo etcétera. En toda la serie de dicotomías siempre el primer término prevalece sobre el segundo y da lugar a la construcción de jerarquías que tienden a permanecer naturalizando la significación de cada uno de los términos.

Entonces, para interpelar el correlato sujeto-objeto podemos tomar como punto de partida cualquiera de las dicotomías en las que esta matriz se despliega. En nuestro caso, si nos ubicamos en las artes nuestra experiencia está más relacionada con las estructuras cultura/naturaleza o arte/artesanía desde las que conectamos con las demás. Como dijimos antes, el fundamento de la jerarquía sujeto/objeto tiene carácter ético, sino político. Si el fundamento fuera ético la relación sujeto/objeto y de los demás binomios sería horizontal, porque no es posible la subordinación de un igual por parte de otro igual. Pero, dado que la relación es política, se convierte en el fundamento epistemológico de una política de la dominación, en la que un sujeto domina sobre un otro convertido en objeto y el conocimiento se convierte en el poder que justifica la dominación y explotación de ese otro.

Es bien conocido que como parte de su trabajo de comprender en qué consiste el patrón colonial del poder, Aníbal Quijano, entiende el poder como una red de relaciones histórico estructural de dominación, explotación y conflicto en torno a la disputa por el control de los ámbitos de la existencia social. En sus propias palabras:

Tal como lo conocemos históricamente, a escala societal el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la "naturaleza" y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. (Quijano, 2000, p. 345)

Esta potente concepción del poder es decolonial en el sentido que nos permite comprender en qué consiste la colonialidad del poder (no únicamente el poder colonial) y su ubicación en los distintos ámbitos de lo social. En otras palabras, la colonialidad del poder es co-constitutiva de la epistemología basada en el binomio sujeto/objeto y de todas serie de jerarquías que son resultado del proceso de fronterización y destitución con el que operan los conocimientos disciplinares en la modernidad.

Además, así como existe la colonialidad del poder, es posible pensar en una noción decolonial del poder. Y empezamos por sospechar que el poder no siempre ha sido y no podría ser siempre poder de subordinación, sino también puede ser creador y no colonial. Es claro que el poder en la modernidad, bajo el imperio de la colonialidad, es creador, pero lo hace creando al mismo tiempo fronteras, jerarquías y heridas ontológicas que matan el ser a cambio de mantener vivo al capitalismo. Así, la emergencia del poder creador exige cambiar la relación sujeto-objeto tanto en las ciencias como en las artes y en la política. El poder creador en las artes, que son un espacio de creación, no es posible sin un relacionamiento distinto; tampoco sin una noción distinta de creación de conocimientos y de creación de formas sensibles que es lo que hacen las artes, al darle forma al sentimiento humano; formas sensibles que resultan de la convergencia del sentir, el pensar y el hacer. Entonces, cambiar la relación que hace posible conocer implica concebir el poder de otra forma, no como relación para la dominación sino como relación creadora, no como fronterización sino como creación de vínculos y tejidos, no como producción de objetos para que sean posible los sujetos, sino como creación de condiciones para la reproducción no colonial de la vida.

La colonialidad del poder, en tanto que invención histórica y creación histórica, forma parte de la historia del poder creador de objetos, de cosas. En ese sentido, en la modernidad la naturaleza fue convertida, por así decirlo, en el objeto por naturaleza. Y esto a tal punto que se puede decir que todo aquello que sea construido como objeto pertenece al ámbito de la naturaleza y se aleja de la cultura: las mujeres, las razas no-blancas, los saberes no-occidentales, las formas simbólicas y culturas no occidentales, entre otras. De acuerdo con lo anterior, no se puede concebir al correlato del sujeto como un objeto. Debemos cambiar los términos de la relación epistemológica moderna, vertical, jerárquica, base de las estructuras de dominación en las que se camufla la colonialidad del poder, por una relación horizontal, ética y creadora, en la que las relaciones no sean señales de peligro, sino la potencia misma para la creación de conocimientos y modos de vida convivenciales.

Si es así, la naturaleza dejaría de ser un objeto pasivo, mudo, insensible, domesticable, saqueable, explotable, incendiable, e inagotable fuente de recursos y energía, dispuesto para ser conocido por el hombre. La naturaleza sería concebida siempre de manera positiva, como cuerpo-mundo-senti-pensante; sustrato fundante y sensible de la vida; condición primera de derechos y sujeto de derechos; madre sintiente que habla, interpela y hace posible que la vida acontezca para, en ese acontecer, revelar sus modos de ser, de aparecer, de estar, de crear y de existir. Esos modos de ser, de aparecer, de estar, de crear y de existir son aprehensibles y expresables en una diversidad de formas, como conocimientos, que no son otra cosa que la manifestación de las condiciones y avatares mediante los cuales la vida comparece a la existencia florece y se conserva.

De ahí que, para los estudios artísticos, conocer no sea interrogar, violentar, constreñir o disponer de un objeto como correlato de un sujeto que conoce; conocer son modos no violentos de relación, (fundados en una ética biocéntrica) de creación, de conversación, de escucha, de sanación, de hacer, de estar, de ser, de sentir y de pensar-con, capaces de iluminar la con-vivencialidad social y cultural fundada en la inter-dependencia integrada de los seres humanos en y con la naturaleza.

Ahora bien, esta concepción del conocimiento no es precisamente la que prevalece en el mundo en que se vive, donde la disputa por el conocer y su hegemonía es una señal de disputas más profundas por el control del poder, entre ellas la prerrogativa para la definición y significación del ser y el no-ser de las personas y las cosas. Por lo tanto, esta concepción se convierte en la clave de un horizonte epistemoló-

gico distinto, decolonial. Este horizonte se caracteriza, entre otras cosas, por un compromiso ético que pretende, poco a poco, ayudar a sanar las heridas históricas del ser, ocasionadas por los modos violentos, instrumentales y coloniales del conocer. Esos modos de conocer, desde hace más de cinco siglos han sido sordos tanto al decir como a los gritos de los sujetos objetivados, violentados, naturalizados, racializados, generizados, sexualizados, clasificados y un largo etcétera, de formas de subordinación y dominación en las que se despliega la colonialidad del poder. No obstante, esos sujetos objetivados históricamente además de resistirse a la imposición de la colonialidad del poder y a la inscripción indeleble de sus marcas en sus cuerpos-pensantes y en sus inteligencias-sintientes, han buscado, sin cesar, maneras de salir de su condición impuesta para ser ellos mismos. Y al hacerlo, han ido abriendo los términos y condiciones de un conocer distinto y heterogéneo a través del cual puedan advenir mundos Otros y modos alternativos de estar y existir en esos mundos. En esa ruta histórica y en esa historia de la resistencia los estudios artísticos emergen para potenciar y en la medida de lo posible hacer un tránsito de la resistencia a la reconstitución de modos no coloniales ni modernos de producción de la vida.

4

Dediquemos un momento a pensar la investigación-creación. Desde los estudios artísticos destacamos la importancia de la investigación-creación. En primer lugar porque los programas de alto nivel de maestrías y doctorados en todos los países están pensados más en términos de investigación; entonces, para fundamentar programas de formación postgradual de alto nivel maestrías y doctorados, hay que pasar por la investigación. Aclaramos que no se trata de convertir a los programas de artes en programas científicos, científicistas y positivistas, sino por la necesidad de pasar por los términos estatales y gubernamentales que exigen que los programas de doctorado tengan un carácter investigativo. En ese sentido la investigación-creación nos ha servido para cumplir con esa condición de las políticas de Estado. Además nos hace posible que los artistas puedan acceder a espacios de investigación y, al mismo tiempo, seguir siendo artistas.

La investigación-creación, ante todo es una categoría relacional y diferencial. Como categoría relacional sería insuficiente porque se conservaría una jerarquía en la que la investigación está más arriba que la creación. En consecuencia, veríamos a las artes siguiendo los modelos de la investigación y haciendo proyectos de tesis con indicadores de impacto científico guiados por metodologías. Las metodologías no son adecuadas para las prácticas artísticas dado que, como lo plantea Smith (2016, p. 11) "en su más simple definición, la metodología se refiere por lo general a la teoría del método, al acercamiento o a la técnica adoptados, o al razonamiento para seleccionar un conjunto de métodos". En las artes en vez de metodologías nos ocupamos más de los modos de hacer, porque los modos de hacer son distintos en cada ocasión, contingentes y las metodologías, en cambio, tienden a ser repetitivas con pretensión de universalidad y por esta razón tiende a convertirse en modelos.

Además de relacional la investigación-creación es diferencial. Como hemos argumentado antes no hay nada más relacional que el poder; y en la modernidad el poder con el que opera el capitalismo está constituido y permeado por la colonialidad. Y por tal razón, la colonialidad es una relación de poder, una relación que produce la categoría relacional sujeto-objeto, y los demás binarismos relacionales a los que nos referimos más arriba. Entonces, la investigación-creación no hace apología de la relación por la relación; se

ocupa de pensar ante todo la diferencia. Y lo hace desde la diferencia, desde el afuera como lugar de lo otro que resulta del establecimiento de las distintas formas de fronterización con las que opera la colonialidad.

El reto de lo diferencial consiste en cómo salir de una relación colonial del poder, de esas relaciones de explotación y dominación. Aquí adquiere importancia la diferenciación como posibilidad de desprendimiento, desenganche, liberación desde el lado del objeto y la naturaleza, así como desde todos los segundos términos de los binomios coloniales. ¡Pero cuidado! La salida de la relación colonial no se puede convertir en una inversión de los componentes de las dicotomías, lo que no sería otra cosa que un cambio de agentes y componentes en la estructura de la colonialidad del poder, la cual permanece intacta.

Lo que abre las posibilidades para un cambio en la estructura colonial del poder tiene que ver con la significación. Tal y como lo ha argumentado Stuart Hall (2010) las relaciones de poder, están mediadas por el lenguaje y por la significación. Una relación colonial pretende siempre fijar la significación, al establecer un régimen racializado de representación, según el cual los no-blancos somos inferiores por naturaleza. Este régimen es tan potente que incluso llegamos a creer que ese es el carácter permanente de la significación y nos sentimos inferiores por naturaleza. Afortunadamente, la colonialidad del poder es solo un capítulo de la historia del poder, en cuyo transcurrir nos damos cuenta que la significación no se puede fijar de una vez por todas, sino que es algo que está en negociación permanente y en conflicto. Las relaciones de poder como las relaciones del significado no son inamovibles, son negociadas. Y eso es lo que hace posible pensar en su transformación, porque si las relaciones de poder fueran fijas y los significados permanentes, como lo han pretendido las decisiones coloniales, no habría nada que hacer aparte de conformarnos con nuestra condición de inferioridad absolutamente determinada por la naturaleza.

Resumiendo, la investigación-creación como categoría relacional no tiene la forma de una dicotomía en la que el primer término subordina al segundo; es una categoría dinámica que facilita relaciones horizontales antes que jerarquizaciones. Cuando estas últimas aparecen son claves tanto para su visibilización como para el análisis de las formas de poder que entran en juego y para el trabajo teórico y práctico de la disolución jerarquizadora.

Como consecuencia de lo anterior, en los estudios artísticos, en la investigación-creación no se subordina la creación a la investigación, como tiende a hacerlo una cierta tendencia académica que instala en el campo de las artes las metodologías, las lógicas y demás aspectos heurísticos de la investigación científica que determinan las prácticas artísticas, que no obstante deben desembocar en la creación de obras de arte. Por el contrario, en los estudios artísticos, es posible incorporar, sin subordinar, la investigación a las prácticas de creación. Y el resultado no es tanto una obra de arte sino una manifestación sensible del sentir-pensar-hacer, la presencia del pensamiento y el conocimiento sensibles. De acuerdo con esta lógica, el proceso de una tesis de los estudios artísticos, como resultado de investigación-creación, puede adquirir tanto la forma de una tesis escrita donde la creación está inscrita en el relato o también puede ser una configuración sensible-teórica, con la correspondiente sustentación escrita de su concepción, proceso de indagación, diálogos entre modos de hacer y metodologías, así como el montaje e inserción contextual y discursiva en el campo fronterizo de los estudios artísticos.

Además, la investigación creación se despliega en varias direcciones. Por una parte, entra en relación con la formación y hace posible la configuración de una diversidad de espacios para su abordaje en los diversos niveles de la formación. Por otra parte, si se proyecta más allá de los espacios de las ciencias y las artes

y sus espacios propios (universidades, academias e institutos de investigación), la investigación-creación es clave para abrir las posibilidades de la transdisciplinariedad. Esta última, implica el reconocimiento de territorios más amplios de producción de conocimientos más allá de los de las artes y las ciencias. Al mismo tiempo demanda el reconocimiento de la capacidad de indagar y crear como capacidad humana, que no está restringida a los especialistas y académicos. En otras palabras, la transdisciplinariedad apunta a un horizonte más amplio que el campo disciplinar o interdisciplinar, el de la interculturalidad y el buen vivir.

Así, los estudios artísticos no se reducen a la formación académica, se proponen contribuir al buen vivir de las personas, como un modo integrador y relacional de vida. Concebido por las comunidades ancestrales andinas, el buen vivir es una alternativa que marca una ruptura epistemológica con el concepto de desarrollo en tanto no se fundamenta en los patrones del tener, sino del ser, tampoco en la acumulación, el crecimiento económico, la reducción de la naturaleza a "recurso o capital", la alienación consumista y el pensamiento único. Buen vivir no es vivir mejor que los demás sino vivir con los demás, convivir con la comunidad en un ambiente sano, ecológicamente equilibrado y respetuoso de las diferencias, en una sociedad plural, tal y como ha sido establecido por las Constituciones Políticas de Ecuador y Bolivia, pero que en sus prácticas no se restringe a estos países.

El buen vivir, como un modo de desarrollo, se aparta del modelo desarrollista del capitalismo. Se caracteriza por la búsqueda de la equidad, la soberanía, la igualdad y el respeto por la naturaleza como sujeto de derechos. Se origina en los Andes, pero no se restringe a ellos; recoge aportes de ecologistas, feministas y académicos de diferentes áreas. Se podría decir, que cada cultura tiene su propia forma de expresar el buen vivir, como *sumak kawsay*, *sumak qamaña*, o buen vivir, en español. Es un modo integral de la vida social no antropocéntrico sino biocéntrico, pues expresa los derechos de la vida como un todo relacional. No es economicista ni materialista, es integrador, pues reconoce lo material, así como lo comunal y lo espiritual. Como tal, es una alternativa genuina al modelo capitalista de desarrollo y de vida social. Es clave para la transición civilizatoria que significa salir de la colonialidad que es constitutiva de la modernidad y en esa transición, se ponen en juego tanto la dimensión económica como las dimensiones políticas, ecológicas y culturales. Ahora bien, el buen vivir es un proceso-proyecto que no está realizado y enfrenta dificultades. Tal como lo expresa Escobar (2010):

El Buen Vivir, más que una declaración constitucional, se presenta como una oportunidad para construir colectivamente un nuevo régimen de desarrollo (...). Para Catherine Walsh, la visión integral del 'buen vivir' ha orientado las cosmovisiones y prácticas de los pueblos de Abya Yala y de los descendientes de la diáspora africana durante siglos (...) Para Eduardo Gudynas (...), los derechos de la naturaleza reconocidos en la carta ecuatoriana constituyen un giro del antropocentrismo moderno a un biocentrismo que encuentra resonancia en las cosmovisiones indígenas y afro y en la ecología contemporánea. Todos estos autores, sin embargo, enfatizan las dificultades para llevar estas visiones a la práctica. La mayoría de las políticas de los gobiernos están aún en contradicción con el Buen Vivir, pues continúan encarnando una visión modernista del desarrollo." (Escobar, 2010. p. 23).

5

Para finalizar, se incluye una breve conversación que tuvo lugar en el momento de presentación de estas ideas en el marco del Congreso INSEA (2021) Grietas y provocaciones para la educación en artes.

¿En la noción amplia del conocimiento cómo se plantea una reconstitución estética mediante la sanación de heridas ontológicas desde un horizonte epistémico decolonial y ponen como ejemplo las acciones que propició las caídas de las esculturas que representan la hegemonía colonial en Colombia y creo que fuiste partícipe activo de esta acción?

Muchas gracias por la pregunta. La reconstitución estética está muy relacionada con la reconstitución epistémica. Hay acciones de reconstitución que tiene mucho significado, entre ellas el derribamiento de las esculturas de los colonizadores por parte de las comunidades Misak en Bogotá en 2021. Y lo hacen porque argumentan que las comunidades indígenas colonizadas tienen un derecho a interpelar la historia colonial y los monumentos que dan cuenta de esa historia colonial, entre ellos las estatuas de los conquistadores. Y lo hacen desde esa experiencia acumulada de más de cinco siglos de colonialidad. Se trata de una forma simbólica de sanar la herida colonial. Sin embargo, esa acción simbólica con su innegable importancia es insuficiente. El derribamiento del monumento del colonizador es una acción importantísima desde el punto de vista estético y simbólico, pero no es suficiente para sanar la herida colonial, porque, como acabamos de argumentar más arriba, la herida colonial es una herida ontológica. Por lo tanto, se requiere de algo más, de un proceso de reconstitución y sanación más amplio. Esta acción en tanto acción de resistencia, plantea al mismo tiempo un reto mayor en el que ya no se trata de interpelar la historia colonial sino de cómo construir unas historias propias. Las historias desde el punto de vista de los colonizados, los vencidos, que sean coetáneas con la historia moderna colonial formarían parte del horizonte de la transdisciplinariedad y del buen vivir.

Si se trata de pasar de la resistencia a la reconstitución, ¿Cómo se estructura el pensar diferente? ¿Cómo se da el diálogo por fuera de la academia?

Esa también es una pregunta muy interesante. Lo que he tratado de proponer aquí es también una invitación a reconocer que la academia generalmente ha sido sorda, para escuchar a las personas y los conocimientos que se dan por fuera de ella. La colonialidad solo escucha su propia voz, y a quienes acceden a hablar en sus propios términos. Deja por fuera o destituye conocimientos estéticos y culturales que no son estrictamente artísticos o epistémicos. De ahí que, pensar y actuar en la frontera, consiste en ver en esos saberes y conocimientos no académicos e indisciplinarios una potencia para la reconstitución epistémica y estética. Se requiere maneras de escuchar otras y de visibilizar otras para dialogar horizontalmente con ellas en un espacio fronterizo no controlado por el discurso de la academia. No se trata, como ha ocurrido con ciertas manifestaciones estéticas y culturales que se producen por fuera de la academia y son incorporadas en ella, en sus salas de exposición y en sus prácticas discursivas para luego ser consideradas arte. Estos modos de estetización artística aportan poco a la reconstitución estética. No se trata de darles el pasaporte para ser consideradas artísticas, sino de dialogar con ellas, para aprender de ellas y crear juntos formas sensibles de conocimiento.

¿Cómo se plantea la ausencia del método para priorizar los modos de hacer?

Es una cuestión muy importante y compleja. Podríamos decir que desde las artes se plantean problemas, no de la misma manera en que lo hacen las ciencias, pero son ciertamente problemas que tiene que ver directamente con la vida. Cada proceso de investigación-creación artística, cuando se piensa como problema, él mismo exige el planteamiento de sus modos de hacer o sus cómo de manera correlativa y como parte de su problematización. En otras palabras, el cómo es un reto que surge directamente del problema.

Además, si intentamos elaborar de manera limpia, aséptica o abstracta un determinado modo de hacer, lo que realmente estamos haciendo es ocultar el núcleo problemático particular que hace posible ese determinado modo de hacer. Y al hacerlo, posiblemente lograremos alguna elaboración coherente y lo suficientemente abstracta de un determinado cómo, con la potencialidad de aplicación general a un cierto número de problemas. En esta vía, los modos de hacer se acercan a los métodos y lo que ganan en generalidad lo pierden en la incertidumbre creadora que es la que da sentido a las prácticas artísticas.

Si pensamos los métodos como el modo de llegar a una solución, cómo lograr determinados objetivos ese cómo depende realmente del qué de cada problema problema. Ahora bien, en las artes las cuestiones son particulares y en consecuencia los cómo también son particulares y están estrictamente relacionados con la solución de esa problemática o problematicidad en que está el artista. Hay que aclarar que la solución a un problema de una práctica artística no necesariamente culmina con la realización de una obra de arte, de una obra maestra (la consideración de un resultado de una práctica artística como obra de arte es un proceso que depende de instancias externas y de circunstancias históricas que están más allá de los modos de hacer). El argumento aquí es que cada práctica artística entendida como problema nos plantea el reto de crear su propio modo de hacer. El modo de hacer entonces es particular y por lo tanto no sería metodológica, porque la metodología pretende cómo ser válida tanto aquí y allá, tanto para ti como para mí, expandirse intersubjetivamente y también expandirse en el espacio. En cambio en los modos de hacer, pensamos que son muy particulares y eso es muy importante porque también los modos de hacer serían a la vez modos de pensar. Entonces, no se trata de construir un método, una metodología y universalizar; se trata de construir una constelación de modos de hacer, cuyas consecuencias pedagógicas y hasta políticas son muy importantes. Porque si los modos de hacer son particulares y estos tienen que ver con la creación de conocimientos sensibles, se debe reconocer la potencialidad para la configuración de una heterogeneidad creadora de conocimientos. En esa comunidad posible los modos de hacer también son modos de aprendizaje y de relacionamiento con otros para ser compartidos, no como fórmulas, sino como experiencias. Y las experiencias son muy importantes para la creación de relatos colectivos heterogéneos, pero con núcleos comunes constituidos por los problemas a los que cada comunidad se enfrenta, problemas surgidos, en nuestros contextos, de la condición colonial.

¿Desde la perspectiva decolonial hacia dónde nos llevan los cambios sociales en América Latina?

La perspectiva decolonial lo que mostraría es hacia dónde van las comunidades. Y quizá nosotros debamos guiarnos más por las luchas sociales de las comunidades que por las perspectivas que tienen los países y los gobiernos. Así, más que atender a las perspectivas del Estado y del Mercado, hay que atender a las perspectivas que muestran los movimientos sociales, los movimientos estudiantiles y los movimientos comunitarios. Y al mismo tiempo, se trata de encontrar formas de cómo unirnos a esas luchas, no pretendiendo ser guías de las mismas desde una posición privilegiada de intelectuales, sino entendiendo que apunta hacia un horizonte decolonial, porque parten de la experiencia de la colonialidad del poder y desde esa experiencia elaborar un núcleo de demandas y exigencias a los gobiernos. Así, el horizonte de las luchas sociales sería también el mismo horizonte de una perspectiva decolonial, más allá de las perspectivas estatales. Y, claro está, que las prácticas artísticas, que tienen lugar en el campo de batalla de la cultura, tienen todo que ver con las luchas sociales.

REFERENCIAS

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Castro Gómez, S. (2002). "Historicidad de los saberes. Estudios culturales y transdisciplinariedad. Reflexiones desde América Latina," en Alberto Flórez y Carmen Millán (Eds.). *Los retos de la transdisciplinariedad*. Bogotá: CEJA; Instituto Pensar.
- De Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Dussel, E. D. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- _____. (1994). 1492. El Encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la Modernidad. La Paz: Plural editores; Facultad de Humanidades y ciencias de la educación, UMSA.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). "La filosofía intercultural," en Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (Eds.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "Latino" (1300-2000)*. México: Centro de Cooperación Regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe CREFAL / Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, P. P. (2018). "Lugares de encuentro y colaboración entre los estudios culturales y los estudios artísticos," en Pedro Pablo Gómez (Ed.), *Aprender, crear, sanar: estudios artísticos en perspectiva decolonial* (pp. 71-102). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____. (2015). *Estéticas fronterizas: diferencias colonial y opción estética decolonial*. Bogotá: UABS / Universidad Distrital.
- _____. (2019). Para decolonizar las geopolíticas del sentir. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 5(7), pp.154-156. <https://doi.org/10.14483/25009311.14984>
- _____. (2019). La investigación creación: pensando lo relacional y diferencial. *Calle 14 Revista de investigación en el campo del arte*, 14(26). <https://doi.org/10.14483/21450706.15001>
- _____. (2020). Investigación-creación y conocimiento desde los estudios artísticos. *Estudios Artísticos*, 6(8), 64-83. <https://doi.org/10.14483/25009311.15690>
- González Vásquez, A., Ferreira Zacarias, G., y Gómez, P. P. (2016). "Estética(s) decolonial(es)1": entrevista a Pedro Pablo Gómez. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 2(2), pp. 120-131. <https://doi.org/10.14483/25009311.11531>
- Hall, S. (2010). "El trabajo de la representación," en Eduardo Restrepo, Víctor Vich Catherine Walsh (Ed.), *Sin garantías: trayectorias en estudios culturales*. Bogotá: Enviñ Editores; IEP- Instituto Pensar; P. U. Javeriana; UASB.
- Hinkelammert, F. (2009). *Hacia una crítica de la razón mítica: El laberinto de la modernidad*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Lander, E. (2014). "Crisis civilizatoria, límites del planeta, asaltos a la democracia y pueblos en resistencia," en P. Q. María Eugenia Borsani (Ed.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 79-122). Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional de Comahue.
- Lewis, G. (2013). *Decadencia disciplinaria: pensamiento vivo en tiempos difíciles*. Quito: Abya Yala.
- Mignolo, W., y Gómez, P. P. (2012). *Estéticas decoloniales: sentir, pensar, hacer Abya Yala / La Gran Comarca*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mignolo, W. (2015). "El fin de la Universidad como la conocemos: foros epistémicos mundiales hacia futuros comunales y horizontes decoloniales de vida," en Pedro Pablo Gómez, (Ed.), *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/ decolonialidad del saber, el sentir y el creer* (pp. 333-348). Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-systems research*, VI(2), pp. 342-386.
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Montevideo, Uruguay: Comisión Uruguaya pro Fundación Internacional Ángel Rama.

Talleres

Richard, N. (2005). "Globalización académica, estudios culturales crítica latinoamericana," en Daniel Mato. Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Shiva, V. (2008). Los monocultivos de la mente. México: Editorial Fineo.

_____. (1997). Ecofeminismo. Barcelona: Icaria.

_____. (1995). Abrazar la vida: Mujer ecología y desarrollo. Madrid: Horas y Horas.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2005). Proyecto de Facultad de Artes ASAB. Bogotá: Versión Digital.

Smith, L. T. (2016). A descolonizar las metodologías. Lom Ediciones.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2008). Maestría en Estudios Artísticos. Bogotá: Documento de Registro Calificado.

Walsh, C. Schiwy, E., Lamp, F., y Castro-Gómez, S. (2002). Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas de lo andino. (1. ed.). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala.

Walsh, C. (2008). Entrevista a Walter D. Mignolo: "Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder," en Freya Schiwy, Santiago Castro-Gómez y Catherine Walsh (Ed.) Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino (pp. 17-43). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala.

_____. (2012). "Estudios (Inter)culturales en clave decolonial," en Catherine Walsh (Ed.), Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala (pp. 197-217). Quito: Abya Yala; Icci; Ary.

Wallerstein, I. (1999). "La cultura como campo de batalla ideológico del sistema mundo moderno," en Santiago Castro-Gómez, Óscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (Ed.), Pensar en los intersticios. Bogotá: Instituto Pensar Pontificia Universidad Javeriana.

Wallerstein, I. (2008). Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Joaquín Barriendos

DE LA PEDAGOGÍA DEL CONOCER A LA CURIOSIDAD ACUERPADA



*Con admiración para Jorge "Chale" Martínez (1946-2022)
fundador del Centro Activo Freire de México*

Me gustaría comenzar celebrando que las y los miembros de InSEA se hayan reunido en esta ocasión en Cuzco para hablar sobre arte, pedagogía y decolonialidad. El lugar importa. Más que contener, el territorio sitúa y fertiliza el pensamiento. Perú como lugar de enunciación para la acción pedagógica. Mi vínculo con el Perú es de hecho profundo y de larga trayectoria. Se inició investigando al sullanense Juan Acha, un crítico de arte y pedagogo contemporáneo del brasileño Paulo Freire. Después de haber sido encarcelado por el régimen militar de Juan Velasco Alvarado, Acha se exilió en México en 1972 y permaneció ahí hasta 1995, año de su fallecimiento.

Además de crítico de arte, Juan Acha fue un educador revolucionario que dedicó sus esfuerzos a promover lo que llamó el pensamiento visual independiente de América Latina. De manera más o menos paralela a la aparición de *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, Acha publicó una serie de escritos en los que habla de la sensibilidad oprimida del Tercer Mundo. "Se trata –afirma Acha– de la sensibilidad de nuestro Tercer Mundo, tan colonizada por los dictados de las fuerzas oficiales de la Cultura Occidental y moldeada en los patrones del sistema plutocrático del pasado".¹ Para él –asiduo lector del pensamiento de Aníbal Quijano– tanto la sensibilidad colectiva como el pensamiento racional viven oprimidos por la misma matriz: el racismo. "La mentalidad y la sensibilidad –apunta Acha sin titubeos– son conjuntamente modeladas por el racismo de los valores culturales"². La formulación es explícita. El racismo entra a los sentidos y

¹ Juan Acha, *Ensayos y ponencias latinoamericanistas*, Caracas, Ediciones GAN, 1984, p. 28.

² Juan Acha, *La revolución cultural*, Lima, 1971, p. 67 (AP-RC02).

al pensamiento de manera integral, ensamblada. La matriz de la colonialidad es corpo-epistémica; senso-cognitiva. Su descolonización necesita por lo tanto de una pedagogía liberadora que rompa el molde que une los sentidos al racismo epistémico.

Para poder descolonizar los sentidos, Acha habló de la necesidad de que las juventudes latinoamericanas encaminaran una revolución cultural. Una revolución que –lejos de ser complementaria de la revolución social que habían traído consigo los movimientos sociales de 1968 y las reformas (industrial, agraria y educativa) del Gobierno Revolucionario del general Velasco Alvarado– fue concebida por Juan Acha como el elemento fundante de una revolución pedagógica permanente; es decir, como la pieza clave que previene la enajenación política y la instrumentación ideológica de los impulsos revolucionarios. Para Juan Acha, lo que los artistas de vanguardia ofrecen no son ni obras de arte político, ni arte decolonial, ni siquiera un ‘arte’ nuevo en cuanto tal, sino una situación pedagógica nueva en la que las capacidades sensoriales de las masas se convierten en instrumentos políticos.

No tengo certeza de que Juan Acha y Paulo Freire se hayan conocido personalmente. Sus archivos no dan cuenta de un potencial encuentro, ni siquiera de una conversación efímera. Pero no puedo dejar de preguntarme qué hubiera pensado Paulo Freire de las ideas de Acha. Se ha afirmado con anterioridad que tanto la ‘pedagogía del conocer’ como la ‘curiosidad epistemológica’ de Freire están demasiado encorsetadas en lo epistémico y en lo cognitivo. Quizá un acercamiento a la revolución cultural latinoamericana de Acha hubiera ayudado a desplazar el cognitivismo pedagógico del brasileño. Y es que la revolución cultural de Juan Acha no es una revolución artística, sino una revolución somática encaminada a agitar el estado de las cosas y a despertar –guiada por las vanguardias artísticas– la sensibilidad revolucionaria y el ejercicio creativo de la libertad entre las juventudes latinoamericanas. Lo que constituye la fuerza histórica de su revolución cultural es la necesidad de revisar el binomio sensación/cognición desde el punto de vista de la línea de color (racismo institucional) y la partición estética de lo sensible (los hábitos mentales y sensoriales derivados del colonialismo).

Como pueden imaginarse, es una gran tentación para mí plantear en este texto un diálogo imaginario entre el Juan Acha pedagogo y el Paulo Freire crítico de arte. De tenerlos en frente me gustaría que pudieran conversar sobre lo que hoy llamamos la imaginación decolonial senti-pensante. En ese encuentro utópico, le pediría a Juan Acha que desplegara su idea de la necesidad de contar en América Latina con un pensamiento visual autónomo y que hablara de cómo son justamente los hábitos sensoriales de la colonialidad los que obstaculizan la producción de teorías propias. A Freire por su parte le pediría que intentara releer su pedagogía del conocer desde la lógica de la curiosidad acuerpada que posibilita la crítica del arte.

Si a lo que aspira este coloquio es a que la enseñanza del arte se convierta en una situación pedagógica para el ejercicio de la imaginación política y la reconstitución sensible de los saberes y los cuerpos, nuestro diálogo imaginario entre Juan Acha y Paulo Freire debería ayudarnos precisamente a desplazar la ratio epistemológica de Freire; esto es, debería abrirnos la puerta para re-imaginar su ‘pedagogía del conocer’ como una ‘pedagogía del sentir’, y su ‘curiosidad epistemológica’ como una ‘curiosidad acuerpada’. Nos situamos ya en el terreno de la grieta de la que habla el título de este coloquio. Un título que nos acecha y nos abisma, empujándonos hacia el problema de la crítica (del arte) como parición, como discernimiento. La fisura como potencia crítica, como provocación. Acha-Freire: la grieta táctica entre pedagogía y cognición, entendiendo la grieta como posibilidad para la enseñanza transformadora del arte dentro de los procesos de liberación y descolonización de lo sensible.

1. GRIETAS

El título de este encuentro pone el énfasis en la grieta y en el grito; en la manera en la que nos partimos –y el arte se pare con nosotros– a través de una situación pedagógica. Nos enfrenta a la necesidad de avanzar hacia una pedagogía estética decolonial para estos tiempos convulsos. ¿Es la grieta el territorio sensible de una forma otra de pedagogía decolonial?, parece querer preguntarnos el título del coloquio. La propia Catherine Walsh nos ofrece una respuesta al hablar de lo ínfimo. “Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas”, nos dice. “Mi apuesta –personal y colectiva en este libro– es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas”.³ Fisuras casi imperceptibles por donde se cuele una fuerza ínfima que, de irse acumulando, termina por volverse incontenible. Un hilo de luz convertido en revolución de lo sensible, como decía Acha.

De lo que nos habla la grieta es de una fuerza de la que, una vez acuerpada, ya no nos podemos sustraer, como en el caso de la obra *Shibboleth* de la artista colombiana Doris Salcedo, realizada en la sala de turbinas de la Tate Modern de Londres en 2007. Para quien no conozca esta pieza, se trata de una fractura de 167 metros que comienza apenas como una incisión imperceptible y termina como un hueco abismal y profundo, dividiendo en dos el espacio y obligando a los visitantes a enfrentarse a esa herida de hormigón de dimensiones bíblicas, como su nombre. El título de la obra alude a una frontera lingüística y ontológica entre tribus o comunidades, ya que la difícil pronunciación de la palabra *Shibboleth* sirvió a los galaaditas para detectar a los miembros de la tribu de Efraín cuando éstos querían cruzar el río Jordán, según se cuenta en el Libro de los Jueces. Por la palabra se accedía a la comunidad o se era exterminado como extranjero, literalmente muerto por la boca al no poder hablar desde otra lengua.

Más allá de la referencia bíblica, lo que esta obra plantea es el problema intolerable de la modernidad como una máquina que arroja cuerpos de manera incansable al abismo del no ser: inmigrantes haitianos que vemos morir de inanición hoy en las fronteras del norte de México, solicitantes de asilo bielorrusos muriendo congelados en estos días en la frontera con Polonia, cuerpos inertes y descompuestos de migrantes subsaharianos que llegan flotando un día sí y un día no a las fronteras de España después de estar varados en pateras durante semanas. Los ejemplos son interminables. *Shibboleth* como grieta –originalmente una fractura lingüística y cultural para separar la vida y la muerte, el yo y el ustedes– adquiere en esta experiencia espacial situada la forma de una afirmación estética de la vida, forzando a los visitantes a voltear a ver, a afinar el sentido del ojo para poder rehumanizar a quienes fueron expulsados por la colonialidad del ser.

La obra no es una instalación, nada ha sido añadido, no hay nada exhibido. Sólo hay vacío, ausencia y fractura. Hay una nada que ha sido escarbada y removida para que rumiemos la vida del no-ser desde en el interior de la materia. Una herida que no puede de hecho borrararse, que queda ahí como signo para lo que hemos querido llamar en otro texto la pedagogía de la desomatización, para acuerpar la curiosidad estética como método pedagógico de la imaginación política. El museo como discurso y como caja de afectividades hecho ruina, cuarteado desde sus cimientos.

³ Walsh (Ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. vol. II. Quito, Ediciones Abya-Yala, 2017, pp. 31.

Afinar el ojo, palpar con lo que no se ve pero deviene vibración debajo de nuestros pies. Como sostiene Walsh "Para muchos, estas grietas pasan inadvertidas, desapercibidas e invisibles, fuera de las esferas de percepción, atención y visión. Esto se debe, en gran medida, a la naturalización miope de la vida y el vivir contemporáneo, pero también se debe a la inhabilidad de imaginar y comprender los modos-otros que existen y podrían existir en los bordes y quiebres. Las grietas así requieren un refinamiento del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita, sino también afirma y camina vida".⁴ La relación entre visualidad, grieta y pedagogía de los sentidos es explícita en sus palabras.

2. COLONIALIDAD EL VER

En el año 2009 tuve la oportunidad de impartir un seminario en la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, el cual titulé *La Colonialidad del Ver*. En aquel seminario me centré en la relación entre visualidad y giro decolonial, proponiendo una crítica de lo que yo llamo la razón visual de la modernidad, esto es, una crítica a la idea que asocia el sentido de la vista con la epistemología y la racionalidad, mientras que inferioriza y racializa los otros sentidos y formas acuerpadas de la sensibilidad colectiva. Mi propuesta por aquellos años era vincular oclularcentrismo y anestesia con la intención de alertarnos sobre la necesidad de reaprender a ver colectivamente sin convertir lo sensible en una forma extendida o desbordada de cognición. La propuesta última del seminario era afirmar que *aesthesis* y *anestesia* no son opuestos, sino dos cláusulas de una misma matriz de poder.

Menciono este seminario porque en el aquel cercano y a la vez lejano 2009 aún no veíamos circular por doquier exhibiciones de lo que hoy se denomina 'arte decolonial'. Era un momento de entusiasmo, pero también de escrutinio. Las cosas sin embargo han cambiado radicalmente. En menos de quien años, exposiciones y discursos sobre las estéticas decoloniales han catapultado el problema hacia un terreno confuso y contradictorio, sumando lo decolonial al catálogo de los movimientos artísticos y los cánones del arte. En el territorio de los museos y de la crítica artística, hoy todo se autodenomina decolonial: se habla sin amagues de 'artistas decoloniales', de 'museos decoloniales', de 'archivos decoloniales'. Los curadores de las colecciones enciclopédicas imperiales –creadas por el extractivismo, la guerra y el exterminio– se sienten parte del la decolonialidad por el hecho a veces fortuito de restituir uno o dos objetos emblemáticos de sus colecciones enciclopédicas pero sin cambiar las relaciones de poder que mantienen con los antiguos territorios coloniales. Hoy, la categoría 'decolonial' se ha vuelto tan grande y ambiciosa como imprecisa y adjetiva, y ha sido la caja de resonancia del arte y la curaduría la que la ha amplificado hasta volverla inaudible e ineficiente.

Nos encontramos en un momento de fracturas. Pero más que seguir esponjando la categoría 'decolonial' o de contemplarla exhibida como grieta, lo que necesitamos es detenernos a pensar un poco para poder desaprenderla y volver a situar el problema; necesitamos replantearnos la posibilidad misma de la descolonización de lo sensible a través del arte, de la curaduría y la estéticas pedagógicas. El giro decolonial está dando un nuevo giro; ésta vez sobre sí mismo; articulado desde sus propias fisuras. La decolonialidad se mira finalmente a sí misma en su imagen aliterada, fracturada y, ciertamente, estetizada. El arte y la estética como la grieta del giro decolonial. Si la pedagogía del conocer de Freire está demasiado endeudado

⁴ *Op. cit.* p. 32

dada con la epistemología, la teoría de las estéticas decoloniales parece estar demasiado autosatisfecha bajo el cobijo de lo senti-pensante, evadiendo sin embargo la pregunta por el colonialismo mismo de lo senso-cognitivo.

Tomemos entonces como propuesta la siguiente idea: que ni los sentidos ni lo sensible pueden ser reducidos al limitado campo de la epistemología; pero que tampoco deben ser entendidos –como de hecho lo hizo el filósofo Alexander Baumgarten a mediados del siglo XVIII– como una gnoseología inferior liberada, es decir, como las facultades menores del pensamiento racional que encuentran por fin su espacio de realización. Lo que queremos sugerir es que no sólo las epistemologías situadas sino también los senti-pensares necesitan ser repensados desde esta nueva vuelta de tuerca, desde el nuevo giro del giro decolonial. Afirmemos la vida y el buen vivir como una situación pedagógica acuerpada, en donde la colonialidad senti-pensante se fisura, se agrieta y se vuelve intolerable como la palabra *Shibboleth*.

REFERENCIAS

Acha, Juan. Ensayos y ponencias latinoamericanistas, Caracas, GAN, 1984.

Acha, Juan. La revolución cultural, Lima, 1971. (AP-RC02).

Walsh, Catherine (Ed.) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. vol. II. Quito, Ediciones Abya-Yala, 2017.

Ricardo Marín

LA A/R/TOGRAFÍA VISUAL COMO UNA ESTRATEGÍA METODOLÓGICA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA



<https://youtu.be/MZGH5nfM5VQ>

Rita Irwin

A/R/TOGRAFÍA PROPUESTAS EMERGENTES Y POTENCIALIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN



<https://youtu.be/ib0DdRSk1DI>

Paulo Teles



<https://youtu.be/xUBIF5H--lM>

Glen Coutts

MODERN HeART



<https://youtu.be/qPu9YEwwONA>





eje

1

DECOLONIALIDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Los sistemas hegemónicos que organizan la vida social en nuestros estados se ven reflejados en los ámbitos de género, raza, clase, cultura, entre otros, con consecuencias en los sistemas pedagógicos eurocentrados. Perspectivas decoloniales pueden conducir al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje más críticos y conscientes de la diversidad en la que vivimos.

DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Os sistemas hegemônicos que organizam a vida social em nossos estados se refletem nas esferas de gênero, raça, classe, cultura, entre outras, com consequências em sistemas pedagógicos eurocêntricos. As perspectivas decoloniais podem levar ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem mais críticos e conscientes da diversidade em que vivemos.

DECOLONIALITY AND ARTISTIC EDUCATION

The hegemonic systems that organize social life in our states are reflected in the spheres of gender, race, class, culture, among others, with consequences in Euro-centered pedagogical systems. Decolonial perspectives can lead to the development of teaching and learning processes that are more critical and aware of the diversity in which we live.



INSEA
THE INTERNATIONAL SOCIETY
FOR EDUCATION THROUGH ART

O USO DA HISTÓRIA ORAL NA FORMAÇÃO PLURIVERSALISTA DE PROFESSORES DE ARTE: POR UM ENSINO DE ARTE ANTIRRACISTA, DEMOCRÁTICO E INTERCULTURAL

EL USO DE LA HISTORIA ORAL EN LA FORMACIÓN PLURIVERSALISTA DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: POR UNA ENSEÑANZA ARTÍSTICA ANTIRRACISTA, DEMOCRÁTICA E INTERCULTURAL

THE USE OF ORAL HISTORY IN THE PLURIVERSALIST TRAINING OF ART TEACHERS: FOR AN ANTI-RACIST, DEMOCRATIC AND INTERCULTURAL ART TEACHING

Sumaya Mattar
USP¹

“É certo que, como educadores democráticos, temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquias de raça, gênero classe e religião). A diversidade em discursos e presencial pode ser apreciado integralmente como um recurso que aprimora qualquer experiência de aprendizagem. Nos últimos anos, todos temos sido desafiados enquanto educadores a examinar os modos pelos quais apoiamos, consciente ou inconscientemente, as estruturas de dominação existentes. E todos também temos sido encorajados por educadores democráticos a estarmos mais atentos, a fazermos escolhas mais conscientes. Podemos inadvertidamente conspirar com as estruturas de dominação por causa do modo como o aprendizado está organizado em instituições. Ou podemos reunir materiais didáticos que não sejam preconceituosos e ainda assim apresentá-los de forma tendenciosa, reforçando as hierarquias opressivas existentes.” (HOOKS apud MARIANO [et. al.], 2019, p. 203)

Resumo: O ensino de arte contemporâneo está sendo desafiado a adotar uma perspectiva pluriversalista, assumindo o debate acerca de questões identitárias e étnico-raciais, repudiando a naturalização de códigos e valores estéticos hegemônicos, a invisibilização da produção simbólica das camadas populares e de povos originários e afrodescendentes, assim como toda e qualquer manifestação de preconceito e racismo. Nesta perspectiva, será apresentada uma iniciativa de formação inicial de professores de Arte em desenvolvimento no âmbito do curso de licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em que a História Oral é trabalhada como abordagem didático-político-pedagógica capaz de promover a valorização de universos artístico-culturais diversos e plurais, colocando os futuros professores em relação proativa com histórias de vida repletas de ricos saberes, em prol de um ensino de arte democrático, antirracista e intercultural.

Palavras-chave: Ensino de Arte, Formação de Professores, História Oral, Decolonialidade, Antirracismo

INTRODUÇÃO

Na epígrafe que abre este texto, bell hooks afirma a necessidade de fazermos escolhas conscientes enquanto educadores, o que implica, entre outras coisas, buscarmos, e se necessário for, inventarmos, ou-

tras formas de produzir conhecimento, formas que sejam capazes de nos libertar e libertar os estudantes de conceitos e práticas que há muito carregamos conosco. Nesta perspectiva, temos feito uso da História Oral em nosso trabalho no âmbito da formação de professores, em especial no projeto de pesquisa, ensino e extensão denominado “Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação”, desenvolvido na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que tem a colaboração do doutorando do PPGAV – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Eca/USP, Leandro de Oliva Costa Penha, sobre o qual, após apresentar alguns de seus pressupostos teóricos, discorreremos.

O pano de fundo do referido projeto são a lei 10.639/03, aprovada em março de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, e a lei 11645/08, promulgada em março de 2008, que contempla também a temática indígena.

De importância central para a identidade cultural brasileira, ambas as leis ocasionaram uma série de adequações no Ensino Fundamental e Médio, exigindo que professores das disciplinas de História, Arte e Literatura buscassem embasamento para trabalhar com tópicos pertinentes às culturas indígenas e afro-brasileiras, cujos produtores reclamam o seu direito à História e a inclusão dos seus saberes no ensino formal.

Mesmo com a existência das referidas leis, o ensino de arte – tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior – tem resistido a assimilar obras, produções, formas de aprender e ensinar, modos de fazer e saberes tradicionais oriundos de contextos não acadêmicos, situação que, direta ou indiretamente, colabora com o silenciamento de inúmeras vozes, o apagamento de grupos historicamente subalternizados e o fortalecimento de valores estéticos hegemônicos, encontrados em profusão em programas curriculares, livros didáticos e materiais pedagógicos. Nosso projeto nasceu da preocupação e do incômodo com esta situação.

O fazer artístico e o senso estético são inerentes aos seres humanos e independem de classe, credo, etnia, gênero e ideologia, fato que coloca sob suspeita ideias elitistas em torno da atividade artística, que ainda circulam nas universidades e são onipresentes na formação de artistas, educadores, historiadores, curadores e críticos de arte, contribuindo para a naturalização das desigualdades de oportunidades de acesso à aprendizagem e à fruição da arte, bem como o preconceito, a exclusão e o apagamento de experiências, narrativas e produções simbólicas não alinhadas aos parâmetros estabelecidos pelas instâncias de poder.

Segundo Ivan Galkell, na cultura ocidental, o poder central na arte é exercido especialmente por três instituições que estão interligadas: “os negociantes, os leiloeiros e os colecionadores; segundo, as diretorias dos museus e das galerias públicas e, por trás delas, os burocratas dos fundos públicos; em terceiro, os historiadores de arte acadêmicos, os editores e (como companheiros mais novos) os críticos.” O autor chama a atenção para o fato de os artistas não terem “uma voz independente efetiva, pois seu trabalho e até certo ponto eles próprios são tratados como propriedade dos membros da tríade”. (GALKELL apud BURKE, 1992, p. 239-240)

Se tal situação ocorre independentemente das características étnico-raciais e socioeconômicas dos artistas, quando se trata de artistas de ascendência africana, indígena ou pertencentes às camadas populares,

a situação se agrava ainda mais, já que, com poucas exceções, devido às desigualdades sociais que afetam com mais contundência esses grupos, eles têm menos oportunidades de acesso à arte e, portanto, de serem reconhecidos como artistas.

Os cursos de graduação em arte, de modo geral, tanto seguem quanto reforçam os parâmetros estabelecidos pela cultura ocidental, formando artistas, professores, críticos de arte, curadores e pesquisadores que os reproduzem em suas atividades, mas, pouco a pouco, algo parece começar a mudar neste cenário.

Com o acirramento das questões identitárias e étnico-raciais intensificadas pelas políticas afirmativas, que criaram as cotas raciais pelas quais as universidades públicas passaram a receber jovens com traços sociais e culturais diversificados, cada vez mais impõe-se a urgência da reorganização de currículos, programas e metodologias para a valorização do universo simbólico e das referências culturais dos estudantes, como nos lembra o professor José Jorge de Carvalho, ao se referir ao programa Encontro de Saberes, criado por ele na Universidade de Brasília, que se estendeu a outras universidades e promove o reconhecimento dos saberes de mestres e mestradas que não possuem ensino superior:

“(...) a presença de alunos negros e indígenas começou a modificar a lógica de funcionamento da universidade, uma vez que o discurso racista é cada vez mais questionado não apenas nas relações interpessoais, mas também nos conteúdos passados pelos professores em sala de aula. Textos literários, peças de teatro, pressupostos comportamentais, culturais e sociais de fundo racista já não têm mais espaço quando se tem negros e indígenas nas salas de aula e no ambiente universitário como um todo. Começa-se a mover a base - a estrutura de cursos, os currículos, ementas, os modos de certificação e contratação de docentes, os critérios de compatibilização e equivalência entre sabedores sem diploma, a flexibilização do letramento.

(...) uma das bases da nossa violência epistêmica é o letramento com diploma, a descolonização acadêmica passa por permitir que os mestres que não possuem esse treinamento específico também possam entrar como docentes de ensino superior, de modo que o critério exclusivo do letramento é eliminado. (...) o letramento não é critério para definição de mestre, seja cientista, artista ou intelectual. (CARVALHO apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFUGUEL, 2019, p. 103)

De fato, uma outra lógica é necessária em nossas universidades, uma lógica que se contraponha de forma inequívoca à perspectiva monológica sustentada num suposto “universalismo abstrato” operado pelo cientificismo, antropocentrismo, etnocentrismo e eurocentrismo, presente em todos os âmbitos da vida, e não apenas na produção de conhecimento, “(...) como ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas.” (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFUGUEL, 2019, p. 12)

O universalismo abstrato se faz presente também no ensino de arte e tem marcado gerações de educadores, que, em suas atividades, acabam obedecendo à lógica perversa que desencarna e desterritorializa a arte e em que o racismo acaba sendo o principal balizador da distinção entre quem produz e quem está impedido de fazê-lo.

Grada Kilomba afirma que é “a combinação do preconceito e do poder que gera o racismo”, que, por sua vez, escancara a desigualdade existente entre as pessoas, sendo essa uma questão essencialmente relacio-

nada ao poder: “O racismo”, diz ela, “inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc”. (KILOMBA, 2021, p. 76-77)

É urgente, pois, que o ensino de arte assuma uma perspectiva antirracista e inclua em sua abordagem formas de conhecimento que foram menosprezadas pela modernidade colonial, buscando aproximar-se da ideia de “transmodernidade”, qual seja, “uma ruptura com a lógica monológica da modernidade/colonialidade e seu universalismo abstrato, permitindo a afirmação da existência e o conhecimento daqueles que foram apagados, invisibilizados e negados pela colonialidade”. BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFUGUEL, 2019, p. 16).

FAZENDO ESCOLHAS CONSCIENTES

Segundo Grosfoguel, a transmodernidade fundamenta-se na “pluriversidade”, que “rejeita a universalidade de soluções, onde um define pelos outros qual é a ‘solução’”. Ao contrário disso, “propõe uma pluralidade de soluções, onde ‘muitos decidem por muitos’” (GROSFUGUEL apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFUGUEL, 2019, p. 16).

Assim, trata-se de o professor de arte buscar desenvolver formas de coexistência de todos os particulares, diferentemente do que faz o universalismo abstrato, que dissolve as particularidades, e do particularismo, que é segregador. (CÉSAIRE apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFUGUEL, 2019, p. 15). Para que pautar sua práxis neste “universalismo concreto” e aproxime-se da pluriversalidade, é necessário que o professor de arte tenha coragem e repudie a ideologia da superioridade do saber artístico, trabalhando com as condições geopolíticas dos estudantes e dos contextos escolares, valorizando e colocando em circulação as potencialidades, características espaço-temporais e núcleos cosmológicos das culturas subalternizadas e suas singulares formas de expressão, sociabilidade, conhecimento, espiritualidade, subjetividade e comunicação, bem como os elementos que compõem suas tradições culturais e filosóficas, ou seja, é necessário que o professor assuma a luta por um ensino de arte democrático, antirracista e intercultural, princípios que vimos perseguindo em nosso trabalho no ensino superior e que, a nosso ver, deveriam pautar a formação e a atuação de professores de arte em todos os níveis.

Entendemos como ensino de arte democrático aquele que está comprometido com o papel social crítico, libertador, dialógico da arte e da educação, prezando pela igualdade de condições de acesso ao patrimônio cultural da humanidade, valorizando e respeitando as diversidades e a liberdade de experimentação; um ensino pautado em princípios de coletividade e no trabalho colaborativo, sem desrespeitar as individualidades.

O ensino de arte antirracista é o que se faz por meio da prática contínua de ações pedagógicas libertadoras rigorosamente selecionadas, fundamentadas em princípios éticos humanísticos, que fazem uso de obras, práticas, ideias, teorias e discursos que repudiam e denunciam veementemente toda e qualquer forma de manifestação de racismo, xenofobia, expressão de superioridade de uns em detrimento de outros, de preconceito e subjugação de indivíduos, grupos e formas de conhecimento, comportamento, manifestação e expressão.

O ensino de arte intercultural, por sua vez, é aquele que valoriza e coloca em circulação, relação e diálogo códigos e formas de expressão e de produção de conhecimento plurais e diversos, abrangendo modos de vida e saberes práticos e teóricos pertinentes a pluriversos artístico-culturais, donde se incluem, entre outras, produções simbólicas comumente marginalizadas, como, por exemplo, as que se dão nas periferias e entre pessoas e grupos em situação de migração e exclusão social.

Nesta perspectiva político-pedagógica que estamos defendendo, a História Oral tem muito a contribuir com a formação de professores, razão pela qual vimos utilizando-a no âmbito do projeto de pesquisa, ensino e extensão “Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação”, que envolve várias frentes e é desenvolvido na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sobre o qual passaremos a discorrer.

ACERVO DE MÚLTIPLAS VOZES: REGISTRO, PRESERVAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS COM ARTE E EDUCAÇÃO

A História Oral é uma “história do tempo presente”, um procedimento que busca recolher testemunhos e favorecer análises de processos sociais do presente, possibilitando o conhecimento do meio imediato. Trata-se de um recurso utilizado para a produção de documentos, organização de arquivos e desenvolvimento de estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. (MEIHY, 2005)

A História Oral pode se apresentar como História Oral de Vida, Tradição Oral ou História Oral Temática. A História Oral de Vida refere-se à narrativa de experiências de vida de uma pessoa; a Tradição Oral relaciona-se com os valores, saberes, modos de vida e visão de mundo de comunidades vinculadas especialmente a culturas tradicionais; a História Oral Temática, por sua vez, volta-se para a elucidação de temas ou eventos específicos a partir do ponto de vista e do testemunho das pessoas entrevistadas. (MEIHY, 2005)

A História Oral vem sendo empregada por nós desde 2018, tanto como instrumento de pesquisa e produção de fontes primárias - para a docente e para os estudantes - quanto como abordagem político-pedagógica de formação de professores de arte, em especial na disciplina semestral obrigatória do curso de licenciatura em Artes Visuais (ECA/USP) denominada “História do ensino da arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas”, com carga horária de 60 horas, que conta com a colaboração do professor doutor Guilherme Nakashato, pesquisador do GMEPAE – Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação e professor do Instituto Federal de São Paulo.

Não pretendemos escrever ou reescrever a história do ensino da arte no Brasil, mas sim, conforme nos lembra Ecléa Bosi, desvelar “dentro da história cronológica, outra história mais densa de substância memorativa no fluxo do tempo”, uma história que “aparece com clareza nas biografias; tal como nas paisagens, há marcos no espaço onde os valores se adensam. (BOSI, 2003, p. 23-24) Assim ocorre com as histórias narradas pela pessoas entrevistadas pelos estudantes ao longo da referida disciplina.

Queremos contribuir para que os futuros professores de arte, ao entrarem em contato com múltiplas histórias de vida, problematizem e redimensionem as noções de ensino e aprendizagem da arte, fomentando, com base na escuta de experiências não circunscritas ao meio acadêmico, ações educativas que incluam a diversidade e a multiplicidade de códigos estéticos e de formas de expressão e aprendizagem artística.

Do mesmo modo, pretendemos coletar, preservar e disseminar as experiências de vida, arte, cultura e educação relatadas pelos entrevistados, com a organização de um acervo de fontes primárias sobre ensino e aprendizagem da arte, possibilitando que suas vozes alcancem muitas pessoas.

Consideramos que o nosso trabalho com a História Oral é um recurso de pesquisa e formação que busca, deliberadamente, “furar a blindagem” e fazer com que os estudantes se dispam de velhas roupagens, deixando-se afetar pelas histórias de pessoas que não necessariamente fazem parte do seu universo imediato, abrindo-se ao encontro, à escuta e ao diálogo, à reflexão e à aprendizagem com o outro, em uma “disposição amorosa”, conforme nos lembra Ailton Krenak na entrevista que concedeu à equipe da 34ª Bienal de São Paulo:

“A afetação do mundo pelo outro teria de fazer um furo nessa blindagem, nessa ontologia, para não ser uma guerra de mundos; para ser penetrável, tinha que estar desarmado. Um mundo armado não admite, não permite. Esse pensamento que possibilita atravessar esses mundos sem conflito, com um verdadeiro entusiasmo pela existência do outro, exige a vontade interior de fazer esse contato.

(...) É necessário que, do lado de um possível outro, seja despertada uma disposição amorosa. Se não tiver essa disposição, cada um fala no seu mundo paralelo e, quando termina a conferência, ninguém falou com ninguém, todo mundo vai embora feliz.” (KRENAK apud FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO, 2020, p. 104)

A narrativa oral pressupõe a existência de um interlocutor com real interesse em ouvir e respeitar a voz e o silêncio da pessoa que lhe confia suas memórias, uma experiência genuinamente humana que promove o encontro entre dois seres e estabelece entre eles uma relação sensível e dialógica, permeada pela fala e a escuta, uma condição fundamental para o sentido de pertencimento: “aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’. E aquelas/es que não são ouvidas se tornam aquelas/es que ‘não pertencem’”. (KILOMBA, 2021, p. 42)

Além de afetar os estudantes que as escutam, as narrativas afetam também seus portadores, o que faz do seu uso um ato político e libertador. “Ouvindo depoimentos orais constatamos que o sujeito mnêmico não lembra de uma ou outra imagem. Ele evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência.” (BOSI, 2003, p. 44)

A seleção e a interpretação pessoal de experiências evocadas pela memória fazem do narrador um escriba de sua história e da história social, libertando-o da dependência de interpretações predeterminadas por modelos explicativos universalizantes, que são sempre reducionistas e parciais, já que não consideram a singularidade dos sujeitos e dos contextos em que vivem: “o sujeito se sente crescer junto com a expressão dessa intuição. (...) O corpo memorativo recebe um tônico e uma força inesperada.” (BOSI, 2003, p. 44)

Em “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano”, Grada Kilomba apresenta a “máscara”, uma das armas brutais utilizadas pelos colonizadores contra as pessoas negras escravizadas para emudecê-las e amedrontá-las: “uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos (...) composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas,

uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa". (KILOMBA, 2021, p. 33) Esse terrível instrumento de silenciamento e tortura impedia a fala e a alimentação – a fala que obrigaria o colonizador a ouvir sobre suas atrocidades, e a alimentação, que permitiria às pessoas escravizadas, verdadeiras donas da "plantação", usufruírem dos frutos da terra arduamente cultivada por elas.

Ora, o impedimento da fala é um mecanismo utilizado em todas as situações marcadas pelo autoritarismo. Enquanto falar e ser ouvido é fator de humanização, libertação e pertencimento, o silenciamento imposto promove o embrutecimento e a desumanização. Nesta perspectiva, o trabalho com as narrativas de vida ganha uma grande importância nos processos de formação de professores de arte, seja para que eles próprios narrem suas histórias, seja para desenvolverem a sensibilidade e aprenderem a ouvir as histórias narradas por outras pessoas, entre as quais, seus futuros alunos e alunas.

Rememorar, narrar e ouvir experiências de vida e de formação possibilita que o professor construa ou reconstrua um sentido para o exercício da docência e estabeleça princípios para a sua práxis fundamentados no reconhecimento do que realmente deseja como professor.

O processo de rememoração e a construção da narrativa favorece a retomada e a organização do percurso pessoal de formação, o reencontro simbólico com pessoas que foram ou são importantes neste processo, a reflexão sobre as experiências significativas e a formulação de propósitos pessoais para o exercício da docência.

Por outro lado, ouvir as narrativas de vida de outras pessoas possibilita o desenvolvimento da capacidade de escuta, o reconhecimento de que as pessoas são múltiplas e diversas, tanto quanto o são as formas de expressão, de aprendizagem e produção de conhecimento, não havendo, pois, hierarquia entre elas.

Acreditamos que assumir a bandeira de um ensino de arte antirracista, democrático, plural e intercultural, utilizando a História Oral como uma das estratégias adotadas, é um ato político e libertador para todas as pessoas envolvidas, na medida em que não se pode lutar por uma nova ordem sem que se coloque em questão as bases em que estão assentados os valores, os comportamentos, as relações entre as pessoas e a forma como este mundo está organizado, e, por extensão, as suas instituições - e tal questionamento passa pela palavra falada ou escrita, seja a palavra como denúncia, seja a palavra como expressão do desejo.

NARRATIVAS DE SI E ESCUTA DO OUTRO

Seguindo as premissas apresentadas, a disciplina em que o projeto "Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação" é desenvolvido começa com a escrita e o compartilhamento das histórias de vida dos próprios estudantes, um recurso que denominamos relato autobiográfico, que há muito utilizamos no trabalho que desenvolvemos com a formação de professores.

No caso específico da disciplina, propomos a rememoração da história de vida pessoal a partir da noção de "objeto biográfico" desenvolvida por Ecléa Bosi (BOSI, 2003, p. 26), que são aqueles objetos que "envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio de família, o álbum de fotografias, a medalha

do esportista, a máscara do etnólogo, o mapa-múndi do viajante... Cada um desses objetos apresenta uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador.”

Esse exercício inicial faz com que os participantes da disciplina vasculhem suas memórias e seus baús de recordações, selecionando experiências que querem narrar e objetos biográficos que querem mostrar.

Ao final desta etapa, os estudantes já se conhecem mutuamente e uma turma começa de fato a se constituir.

O exercício também dá o tom do trabalho que será desenvolvido ao longo do semestre, que girará em torno das narrativas de pessoas que serão entrevistadas pelos estudantes.

A escrita da história pessoal e a escuta das narrativas dos colegas permitem a compreensão do entrelaçamento das histórias pessoais à história social, razão de ser do uso da História Oral neste contexto específico, em que se pretende a ampliação da noção de aprendizagem artística para além do que comumente é compreendido ou aceito como tal.

Após uma fase destinada ao estudo teórico em torno da história do ensino de arte no Brasil já sistematizada, das teorias pós-colonialistas, em especial a perspectiva decolonial em articulação ao pensamento de Paulo Freire, advém uma fase destinada ao estudo da metodologia da História Oral propriamente dita e suas bases teóricas, quando os estudantes começam a ser preparados para a parte operacional da disciplina, uma fase que busca tanto desenvolver a sua sensibilidade como ouvintes predispostos a aprender com a experiência e o conhecimento dos outros, quanto instrumentalizá-los com aspectos técnicos da metodologia.

Segue-se o momento de pesquisa para a escolha das pessoas que serão entrevistadas, entre aquelas potencialmente capazes de oferecer contribuições importantes à reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da arte ou sobre tópicos comumente ausentes na formação acadêmica.

Alguns estudantes decidem trabalhar com a História Oral de Vida, entrevistando, por exemplo, pessoas da família para melhor compreenderem a própria história, enquanto outros decidem trabalhar com a Tradição Oral, entrevistando pessoas pertencentes a núcleos de culturas tradicionais, como mestres griôs e mestres de capoeira. Há ainda os que optam por trabalhar com a História Oral Temática, entrevistando pessoas vinculadas a questões étnico-raciais, migratórias, de gênero e movimentos culturais nas periferias, entre outras.

Individualmente ou organizados por temáticas a partir de seus interesses, os estudantes decidem quem desejam entrevistar. Geralmente, são lhes apresentados nomes de pessoas que julgamos importante terem contato, mas eles próprios podem sugerir outros nomes.

A essa escolha, segue-se o primeiro contato com a pessoa que será entrevistada e, como forma de preparação teórica para a estruturação da entrevista, inicia-se o estudo do seu universo e das questões a ele adjacentes.

A organização do roteiro da entrevista exige o conhecimento profundo do tema a ser trabalhado, para o qual se lança mão de fontes variadas, tais como artigos, livros, trabalhos acadêmicos, sites, vídeos, jornais, entre outros documentos, além de materiais indicados ou oferecidos pela própria pessoa que será entrevistada.

Com o roteiro pronto, as entrevistas começam a ser realizadas, sendo gravadas em áudio e vídeo para posterior transcrição ou transcrição e análise de conteúdo.

As gravações e transcrições oferecem o material principal que constituirá o acervo digital em fase de organização, que será disponibilizado a estudantes, professores e pesquisadores, assim como oferece os conteúdos que servem de base para os textos finais escritos pelos estudantes, que são publicados em ebooks de acesso livre e gratuito que eles próprios ajudam a organizar.

“Meu pai falava assim [...]: ‘em festa de inhambu, jacu não vai’ (pausa). Sabe o que é inhambu? Cês sabem? Nem jacu, né? Inhambu é um pássaro claro; jacu é um pássaro bem pretinho”, relembra Mestre Alcides de Lima enquanto contava sobre sua história em certo momento de nossa entrevista.

(...) A festa da qual supostamente jacus não deveriam participar era qualquer lugar onde houvesse inhambus, mais em específico no relato de Mestre Alcides, a escola - lugar onde havia uma maioria esmagadora de crianças brancas. Mas, ao contrário do que mandava o provérbio proferido por seu pai e provavelmente ensinado por seu avô, que viveu quando a escravidão era uma prática legal no Brasil, Mestre Alcides continuou seus estudos, compreendendo aos poucos essa realidade e superando inúmeras adversidades, como as longas caminhadas diárias até a instituição de ensino (situada a 12km de distância de onde morava).” (HUDLER, SILVA; ROSA apud MATTAR, 2021, p. 59)

Este trecho do artigo do grupo de estudantes que entrevistou Mestre Alcides de Lima Tserewaptu, em 2020, exemplifica um aspecto muito importante do trabalho que estamos desenvolvendo, e serviu de base para a capa do ebook criada por Maitê Murakami, que participou da turma de 2020 da disciplina. Nela, podemos ver um jacu solitário, distante dos inhambus que, em grupo, dominam o espaço.

Enquanto Mestre Alcides, um homem negro nascido em Minas Gerais, hoje morador da cidade de São Paulo, que é mestre de capoeira e educador griô, relata sua história pessoal marcada pela racialização, que é também uma história de luta e resistência, as jovens estudantes que o entrevistaram entram em contato com a dor e a revolta vividas por ele ante os episódios de racismo que sofreu ao longo da vida. É ele quem decide o que contar e como contar, salientando os fatos que considera mais relevantes.

Ao ser narrada, sua história deixa de ser apenas uma história individual e ganha uma dimensão social, implicando de corpo e alma as estudantes que a escutaram.

Na narrativa de Mestre Alcides, seu pai referia-se às pessoas negras como “jacus” e às brancas como “inhambus”, não para reforçar o preconceito que viviam, mas para tentar evitar que ele vivesse situações de racismo, como as que sofria na escola: “em festa de inhambu, jacu não vai”.

As estudantes se sensibilizam com o relato de Mestre Alcides e salientam em seu texto a coragem e a persistência do Mestre, que não desistiu de estudar, enfrentamento as adversidades e criando, com muita luta e resistência, um caminho para si.

O próximo trecho foi extraído do texto da estudante Tami Ito Tahira, da turma de 2018 da disciplina, produzido a partir da entrevista realizada com sua avó paterna na cozinha em que a matriarca retirou o sustento da família.

Na ocasião, a senhora Mitue ensina Tami a preparar receitas que fazem parte da memória afetiva de ambas, enquanto narra histórias da família, despertando em Tami “a confiança de finalmente tomar a história da família” para si.

“Depois de contar sobre o poder da cozinha como local de memória e encontro potente para as mulheres da família, Sumaya sugere cozinhar com minha avó. É de uma simplicidade e delicadeza tão grande que paraliso na hora; me via em becos sem saída tentando ler documentos num japonês que não falo, encontrar rastros oficiais que não existem, jogar nomes de parentes em pesquisas online que não são factíveis – a cozinha vai fazer minha avó se abrir. Cozinhar na minha família é um processo de ternura, de partilha, de afeto, de necessidade, de nutrir física e emocionalmente – foi cozinhando que minha avó garantiu renda para os 3 filhos adolescentes ao ficar viúva. Sei que vai dar certo, e isso me enche de uma confiança de finalmente tomar a história da família para mim. Ando lendo sobre a importância de criar os próprios arquivos, mas entendo que também é essencial saber se apropriar dos arquivos públicos do Estado, hegemônicos, oficiais, para entender os processos políticos que garantem quem pode e não pode ser documentado, quem terá uma história adulterada, quem nem constará no arquivo. A história de uma mulher cozinheira, que nunca completou o ensino fundamental, indígena uchinanchu, de um bairro na divisa de Guarulhos com a capital, não achei em arquivos.” Tami Ito Tahira (TAHIRA apud MATTAR, 2021, p. 39)

Esta frase de Tami, “a história de uma mulher cozinheira, que nunca completou o ensino fundamental, indígena uchinanchu, de um bairro na divisa de Guarulhos com a capital, não achei em arquivos”, sintetiza a importância do trabalho com a História Oral na formação de professores de arte.

Seja para não serem esquecidas, seja para sensibilizarem aqueles que ficarão à frente do ensino de arte em escolas, universidades, instituições culturais, organizações sociais e museus, ou trabalharão como curadores, críticos e pesquisadores, as narrativas de pessoas cujas histórias ficaram fora dos arquivos oficiais precisam ser recolhidas, preservadas e disseminadas.



Figura 1: Capa do livro “Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação (Vol.1)” Autora: Maitê Murakami. Fonte: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/por.../catalog/book/668>

Essa é a maior razão de ser do nosso projeto, que, felizmente, já apresenta resultados na formação dos estudantes e desdobramentos práticos, entre os quais: a organização de um acervo digital com as entrevistas realizadas, em construção, que fará parte do site do GMEPAE – Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação; a publicação do segundo ebook “Acervo de múltiplas vozes: Narrativas de experiências com Arte e Educação” (vol. 2), que está no prelo; ações educativas desenvolvidas pelos licenciandos em escola públicas, no âmbito do Estágio Supervisionado, em que estão trabalhando com as temáticas estudadas; trabalhos de conclusão de curso de graduação, que também começam a abordar as temáticas estudadas; a publicação dos vídeos e podcasts das entrevistas no Youtube (Canal do GMEPAE); criação do “Projeto Matizes – Diversidade na roda da arte educação”, com ampla participação dos estudantes de licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP, que organizam e medeiam encontros com artistas e educadores que estão implicados nas lutas antirracistas e identitárias. Já participaram da primeira fase do projeto, no segundo semestre de 2021: Marcelo D’Salet; Claudinei Roberto da Silva, Amanda Carneiro, Glaucea Helena de Britto. As gravações dos encontros já estão sendo disponibilizadas no Canal do projeto no Youtube.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvida de que precisamos romper com o silêncio impactante a respeito das pautas identitárias, de etnia, classe e gênero no interior da academia, enfrentando o desafio da abordagem dos conflitos que dela advêm, em especial, os conflitos raciais.

Infelizmente, o número de professores indígenas e afrodescendentes ainda é bastante reduzido nas nossas universidades, daí a importância de continuidade e ampliação das políticas afirmativas como a das cotas raciais, que garante a alunos advindos da escola pública o ingresso no ensino superior, considerando que no ensino público as trajetórias se cruzam, especialmente, a partir das clivagens entre raça e classe.

O processo de escolarização, em nenhum nível, pode ser um processo de embranquecimento. Precisamos compreender a amplitude desta problemática, cuja transformação implica ações políticas e pedagógicas, em prol do humano, do respeito e da dignidade, do “(...) direito de ser um sujeito - político social e individual (...)” (KILOMBA, 2021, p. 82)

Acompanhando as produções e os depoimentos dos estudantes-autores-pesquisadores, podemos afirmar que é inegável a riqueza do processo de conhecimento possibilitado pelo emprego da História Oral como instrumento de investigação e de formação para fazer frente a essa situação.

A História Oral propicia o sentido de pertencimento ao espaço acadêmico, independentemente de gênero, etnia e classe social. Os estudantes colocam-se de forma ativa em relação à própria formação. A consciência do seu papel social como professores de arte amplia-se, tanto quanto ocorre a produção de conteúdos novos, novas interpretações e novos olhares para o binômio arte-educação.

A entrevista de pessoas portadoras de ricos saberes ligados a temáticas centrais para o ensino de arte, que, entretanto, não compõem os programas das disciplinas na universidade, tem propiciado aos estudantes o entrelaçamento da pesquisa à sua formação acadêmica e às ações extensionistas, ampliando substancialmente seu repertório teórico e existencial.

Além da própria experiência da entrevista e dos desafios de traduzi-la em artigo, vídeos e podcasts, entre outros, os estudantes realizam leituras e estudos específicos e entram em contato também com os universos das pessoas entrevistadas pelos demais colegas da turma, em um dinâmico e colaborativo processo de construção de conhecimento fomentado pelas narrativas, que pressupõe o envolvimento consciente da sua subjetividade, o respeito ao ponto de vista do entrevistado e o interesse genuíno no conteúdo de sua fala. Saberes que certarão levarão em seu exercício como professores.

Arte e educação são campos que articulam o poder e o saber, domínios que estão sob a égide do neoliberalismo, uma ordem política, econômica e ideológica que tenta nos colocar no sentido contrário ao da construção de um mundo mais plural, democrático e igualitário. Assim, a tarefa central colocada para aqueles que trabalham com a formação de professores de arte é a construção de uma perspectiva formativa que alimente sonhos e esperanças e convoque os jovens a se comprometerem com o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de ensinar, aprender e fazer arte, o que, evidentemente, não se resolve com a simples inclusão de algumas temáticas nas aulas, já que se trata da construção de uma nova perspectiva teórica, política, conceitual e metodológica.

“Quando se ensina os estudantes a agir assim eles podem experienciar o aprendizado como um processo integral, em vez de uma prática restritiva que os desconecta do mundo.” (HOOKS apud MARIANO [et. al.], 2019, p. 202). Isso é que parecem expressar as seguintes palavras dos estudantes que entrevistaram uma educadora griô, com as quais, com alegria e esperança, encerramos este texto.

“Com essas novas vivências com as quais tivemos contato através de nosso trabalho de pesquisa, assim como os outros temas e debates trazidos em aula - como a capoeira e a arte indígena, diretamente conectados com a pedagogia Griô - vamos para os espaços institucionalizados com uma nova carga de conhecimento e tendo a responsabilidade de estruturar nossas práticas contemplando essas outras manifestações de saberes.” (PINTO; SANTOS; CRODA; CORREIA apud MATTAR, 2021, p. 35)

REFERÊNCIAS

- BERNARDINO-COSTA; J., MALDONADO-TORRES; N., GROSFUGUEL, R. (Orgs.). (2019). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Autêntica Editora.
- BOSI, E. (2003). O tempo vivo da memória: Ensaios de Psicologia Social. Ateliê Editorial.
- BURKE, P. (1992) (Org.). A escrita da história: novas perspectivas. UNESP.
- CARVALHO, J. J. De. (2019). “Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras” apud BERNARDINO-COSTA; J., MALDONADO-TORRES; N., GROSFUGUEL, R. (Orgs.). (2019). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Autêntica Editora, p. 79-106.
- FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO (Org.). (2020). Primeiros ensaios: publicação educativa da 34ª Bienal de São Paulo. Bienal de São Paulo, p. 97-105.
- GASKELL, I. (1992). “História das imagens” apud BURKE, P. (1992) (Org.). A escrita da história: novas perspectivas. UNESP, p. 237-271.
- GROSFUGUEL, R. (2019). “Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada” apud BERNARDINO-COSTA; J., MALDONADO-TORRES; N., GROSFUGUEL, R. (Orgs.). (2019). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Autêntica Editora, p. 55-77.

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

HOOKS, bell. (2019). "Educação democrática" apud MARIANO, A. [et. al.]. (2019). Educação contra a bárbarie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo, p. 199-207.

HUDLER, A. B. G.; SILVA, F. B.; ROSA, L. C. (2021). "Educação, Capoeira, Tradição Oral e Racismo" apud MATTAR, S. (Org.). (2021). Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação, Volume 1, ECA/USP, p. 59-68.

KILOMBA, G. (2021). Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Cobogó.

KRENAK, A. (2020). "A gente resiste de um lugar fundado em nossa memória. Entrevista: Ailton Krenak." apud FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO (Org.). (2020). Primeiros ensaios: publicação educativa da 34ª Bienal de São Paulo. Bienal de São Paulo, p. 97-105.

MARIANO, A. [et. al.], (2019). Educação contra a bárbarie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo.

MATTAR, S. (Org.). (2021) Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação, Volume 1, ECA/USP.

MEIHY, J. C. S. B. (2005). Manual de História Oral. Loyola.

PINTO, C. E.; SANTOS, I. C.; CRODA, P. C.; CORREIA, T. de J. (2021). "Pedagogia Griô: paradigmas para a arte/educação com a tradição oral" apud MATTAR, S. (Org.). (2021). Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação, Volume 1, ECA/USP, p. 20-35.

TAHIRA, T. I. (2021). "Não vou estar aqui pra fazer a próxima missa" apud MATTAR, S. (Org.). (2021). Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação, Volume 1, ECA/USP, p. 38-58.

DE BRUJAS A CANÍBALES: REPRESENTACIÓN DE LA MUJER BRASILEÑA BAJO LA MIRADA COLONIZADORA

DE BRUXAS A CANIBAIS: REPRESENTAÇÃO DA MULHER BRASILEIRA SOB O OLHAR COLONIZADOR¹

FROM WITCHES TO CANNIBALS: REPRESENTATION OF BRAZILIAN WOMEN UNDER THE COLONIZING VIEWPOINT

Anelise de Oliveira Müller
(UFRGS)²

Resumo: Este trabalho objetiva identificar a relação entre a construção social do corpo feminino e a gênese das relações de poder na sociedade brasileira, particularmente de que maneira se apresentam nas imagens sobre o feminino. Pretende-se responder como a representação da mulher brasileira na história das artes visuais reforça a objetificação feminina, a geração e a naturalização de estereótipos de gênero. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, a leitura imagética e a análise comparativa de Edmund Feldman. Os resultados preliminares desta pesquisa apontam para a ficcionalidade como um dos elementos presentes no processo de criação artística. Consequentemente, as disputas de narrativas imagéticas na constituição da América se apresentaram, posteriormente, na História da Arte, na composição de representações femininas e na reprodução das relações de poder coloniais sobre a mulher brasileira.

Palavras-chave: mulher brasileira; artes visuais; história da arte; leitura de imagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo integra pesquisa de mestrado iniciada em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Com este estudo pretende-se compreender a relação entre a representação da mulher brasileira na história das artes visuais e a objetificação feminina, a geração e naturalização de estereótipos de gênero. Para tal, faz-se necessário identificar a relação entre a construção social do corpo feminino e a gênese das relações de poder na sociedade brasileira.

Aníbal Quijano identifica um padrão de poder mundial que surge em uma territorialidade e em uma temporalidade bem demarcadas: "A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade" (QUIJANO, 2005, p. 117, grifo do autor). Quijano (2005), em seu texto *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, defende que "raça" — um dos eixos que sustentam o novo padrão de poder — é uma ficção. Para o autor, a escravidão, as disputas e a dominação de territórios sempre existiram na história da humanidade, motivadas por diversas razões, uma delas por diferenças étnicas. Porém, a diferença racial surge e se estabelece ordenando as relações sociais com a expansão colonial europeia. "A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América" (QUIJANO, 2005, p. 117). Lugones (2020) acrescenta "gênero" à ficção. A autora argumenta que a invenção das "raças" ocorreu simultaneamente à invenção do "gênero". Ficções coloniais impostas aos povos originários e aos africanos escravizados, ficções sobre binaridades de sexo e gênero.

Apesar das diferenças teóricas entre as estudiosas de gênero, entende-se que “cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo, ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino” (SAFFIOTI, 2015, p. 47). Desta forma, diferenças sexuais são evocadas na justificativa dos papéis sociais atribuídos na divisão do trabalho produtivo socioeconômico e na reprodução sexual. Saffioti (2015) desmistifica e desnaturaliza a supremacia masculina na história da humanidade. A socióloga, elucida a curta existência do patriarcado, por volta de 2.603 anos, enquanto a humanidade beira entre 250 e 300 mil anos de existência: “[...] o patriarcado é muito jovem e pujante, tendo sucedido as sociedades igualitárias” (SAFFIOTI, 2015, p. 63, grifo da autora). As ideias de Saffioti (2015) permitem desvelar as relações desiguais e hierárquicas entre mulheres e homens ao situar o patriarcado historicamente. A autora, porém, diverge de Lugones (2020) no que se refere à ficcionalidade de gênero. Saffioti (2015) defende a existência da atribuição de papéis sociais com base no sexo em todas formas gregárias, contudo, isso não significa “[...] que as atividades socialmente atribuídas às mulheres sejam desvalorizadas em relação às dos homens” (SAFFIOTI, 2015, p. 61).

Saffioti (2015) e Lugones (2020) se distanciam no momento em que Lugones concebe o gênero como uma ficcionalidade, pois, para a autora, ele não era uma categoria que necessariamente ordenava as relações sociais nas especificidades das sociedades Americanas e Africanas pré-coloniais. Portanto, conceber o gênero como uma ficção (LUGONES, 2020) permite compreender que “[...] o surgimento da mulher como uma categoria reconhecível, definida anatomicamente e subordinada ao homem em todo tipo de situação, é resultado, em parte, da imposição de um estado colonial patriarcal” (OYEWUMI, 2017, p. 211- 21, tradução nossa).

Lugones (2020) aproxima-se dos estudos de Allen (1986), que afirmam a existência do matriarcado em muitos povos ameríndios, sociedades que viam a homossexualidade de maneira positiva, concebiam a existência de um terceiro gênero e “[...] entendiam o gênero em termos igualitários — não nos termos de subordinação que foram, depois, impostos pelo capitalismo eurocêntrico” (LUGONES, 2020, p. 65). Allen (1986) reforça a ideia do caráter independente do gênero e do sexo no que se refere aos povos ameríndios, em que as atribuições de gênero eram por temperamento, inclinação pessoal e sonhos, dissociando a diferença sexual da base da elaboração do gênero (LUGONES, 2020). O que contribui com essas formulações teóricas é igualmente o fato de o gênero não ter sido um organizador das relações sociais entre os iorubás, mas sim a idade, a antiguidade. Os parentescos não eram generificados, o que confirma a sua imposição colonial (OYEWUMI, 2004).

Portanto, Maria Lugones (2020) e Oyeronke Oyewumi (2004, 2017) afirmam o gênero como uma imposição colonial. No que se refere ao patriarcado, Heleieth Saffioti (2015) e Silvia Federici (2017, 2019) corroboram com a ideia de um patriarcado recente e datado historicamente. Ao passo que Rita Segato (2014) e Julieta Paredes (2008) apresentam outras perspectivas sobre o patriarcado. Segato (2014) defende a existência de um patriarcado de baixa intensidade nas sociedades pré-coloniais. Enquanto que Paredes (2008), teoriza sobre a união de um patriarcado ancestral, pré-colombiano, com um patriarcado ocidental, no advento da colonização. Nesta pesquisa, a revisão bibliográfica confronta concepções distintas sobre gênero e patriarcado, entre divergências e aproximações pretende-se uma compreensão mais complexa sobre estes conceitos.

Analisar as primeiras representações sobre as mulheres brasileiras faz-se necessário para compreender a construção social do corpo feminino (BOURDIEU, 2012) em um país de “gênese” colonial. Igualmente

importante contextualizar a influência das primeiras representações do feminino sobre outras posteriores. Pinturas e gravuras realizadas através do olhar estrangeiro e colonizador, destinada ao estrangeiro europeu. Quais problematizações podem ser feitas ao se pensar a influência de pintores estrangeiros como Albert Eckhout, Jean-Baptiste Debret e Frans Post em livros didáticos? E na construção de uma identidade nacional? Pesavento (2006), ao analisar as mulheres representadas por Eckhout, afirma: “Sabe-se que, para além da intenção dos autores das obras em representar o que viam e que tocava sua sensibilidade, havia também a necessidade de atender as demandas do espectador europeu e as regras da pintura de paisagem holandesa” (PESAVENTO, 2006, p.16-17).

As obras artísticas de Albert Eckhout integravam parte do acervo de fontes iconográficas do renomado sociólogo Gilberto Freyre. Stuart Hall, teórico conhecido como precursor da área dos Estudos Culturais, atribuiu ao brasileiro Gilberto Freyre o pioneirismo nos estudos culturalistas (BARBOSA, 2011). Relevância nesse campo de conhecimento corroborada por Barbosa (2011), a autora que, longe de ignorar os estudos críticos sobre Freyre, destaca sua paixão pelas imagens, paixão expressa no espaço que as imagens adquirem em seus livros. Pesavento (2006) sobre as obras de artistas estrangeiros, especialmente as pinturas de Eckhout, usadas como fonte iconográfica nos livros de Freyre salienta: “Importa, contudo, ver como delas se fez a leitura de Freyre, que remeteu a tais obras a suas fontes iconográficas” (PESAVENTO, 2006, p.17). Seu livro *Casa Grande & Senzala* tornou-se referência para estudos sobre o Brasil, tanto no país como no exterior.

Emiliano Di Cavalcanti, artista autóctone, da mesma forma que Freyre, adquire um papel importante diante de processos históricos singulares que reformulam a identidade nacional brasileira. O artista estava inserido em um contexto de mudanças sociais profundas no Brasil. Os processos históricos nos finais do século XIX e início do século XX — as migrações europeias, a recente “abolição” da escravatura, as políticas de embranquecimento — culminaram em uma reformulação da identidade brasileira. Pesavento (2006) explica que, no período finissecular do século XIX, as teorias evolucionistas instituíram hierarquias étnicas, culturais e raciais que tinham como medida o homem branco cristão europeu. Diante disso, ela questiona “[...] que futuro teria o país, amaldiçoado pelos pressupostos científicos que condenavam a miscigenação?” (PESAVENTO, 2006, p.5). A autora expõe ainda a representação negativa feita pelos viajantes, no século XIX, especialmente fotógrafos e pintores, que tinham a Europa como referência e se deparavam com um país negro e mestiço. Entre eles os pintores Eduard Hildebrandt, Johann Moritz Rugendas e o fotógrafo Juan Gutierrez no século XX (PESAVENTO, 2006).

Gilberto Freyre e Di Cavalcanti tiveram uma importância significativa ao reformular tal imagem do Brasil no exterior. Pode-se dizer que contribuíram para um Brasil que persiste no imaginário estrangeiro ainda hoje. Transformaram a miscigenação em uma característica singular ao Brasil. Além disso, Di Cavalcanti é reconhecido especialmente por suas pinturas de mulheres brasileiras. Contudo, suas pinturas, especialmente as nomeadas de “mulatas”, têm despertado inúmeros estudos críticos. É passível de se perguntar de que maneira o olhar dos intelectuais autóctones sobre o Brasil, sobre a mulher brasileira, não estava imbuído pela perspectiva do colonizador.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a revisão bibliográfica sobre o tema estudado e a leitura imagética. Para Analice Pillar (1993), “[...] a atividade da leitura supõe a compreensão do modo de construção seja de um texto seja de uma imagem” (PILLAR, 1993, p. 77). Existem diferentes modos de ler, diferentes metodologias para a leitura das imagens. Neste trabalho se opta pelo método comparativo de Edmund

Feldman (1970). Comparativo porque propõe uma leitura entre duas ou mais imagens. Comparativo é o termo usado por Ana Mae Barbosa (2014) para definir o método de Feldman: “Ele nunca propõe a leitura de uma única obra de arte, mas sempre coloca duas ou mais para que o estudante tire conclusões da leitura comparada de problemas visuais propostos de maneira similar ou diferente nas várias obras” (BARBOSA, 2014, p. 46). O método é composto por quatro processos: descrever, analisar, interpretar e julgar. Ou seja, descrever o que há de mais imediato e evidente nas imagens; estabelecer relações entre temas e elementos formais entre as diferentes imagens; dar sentido e significado ao que se vê; atribuir juízo de valor e definir a qualidade estética da obra (PILLAR, 1993). Este artigo, portanto, apresentará parte da interpretação de algumas das imagens selecionadas na pesquisa, interpretação ancorada nos estudos de cultura visual. Para Pillar (2015), a leitura de imagens na concepção da cultura visual visa analisar as relações de poder — classe social, raça, etnia, gênero etc. — nas representações visuais e sua influência na construção das identidades e subjetividades. Assim, “[...] um modo de compreender o que e como as produções visuais e audiovisuais se mostram, de conferir-lhes sentido. Importa lembrar, também, que não existe leitura que não esteja contaminada pelo contexto, pelas inquietações de uma época e lugar, por determinados discursos” (PILLAR, 2015, p. 31).

PADRÃO DE PODER CAPITALISTA EUROCÊNTRICO E GLOBAL

Dussel (2005) afirma que, no século XIII, a Europa Latina — países da Europa que falam idiomas derivados do latim (Itália, Portugal, França, Espanha etc.) — não era o centro comercial, centro da história, nem sequer fazia parte da história do continente euro-afro-asiático. A Europa Latina era uma “[...] *cultura periférica, secundária e isolada* pelo mundo turco muçulmano, que domina politicamente do Marrocos até o Egito, a Mesopotâmia, o Império Mongol do Norte da Índia, os reinos mercantis de Málaga, até a ilha Mindanao, nas Filipinas, no século XIII” (DUSSEL, 2005, p. 25, grifo do autor). Somente com o “descobrimto” da América é que a Europa se estabelece como centro do mundo através da exploração dos povos originários e africanos, da exploração da terra para o cultivo de cana, café, algodão etc. e da extração de metais preciosos (PORTO-GONÇALVES, 2003).

Instaura-se, assim, um novo padrão de poder mundial, o padrão de poder capitalista eurocêntrico e global, analisado e sistematizado por Aníbal Quijano (2005). Esse padrão de poder é estruturado em dois eixos: a modernidade e a *colonialidade do poder*. A *colonialidade* refere-se às relações de dominação que persistiram ao evento histórico do colonialismo. Quijano (2005) compreende “raça” como uma ficção, uma invenção colonial que serviu para ordenar, de maneira hierárquica, as relações sociais na América Latina. Logo, a *colonialidade do poder* é a imposição da “raça” na ordenação das disputas pelo controle de algumas áreas da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade (QUIJANO, 2005). “Com a expansão do colonialismo europeu, a classificação foi imposta à população do mundo. Desde então, tem atravessado todas e cada uma das áreas da vida social, tornando-se, assim, a forma mais efetiva de dominação social, tanto material como intersubjetiva” (LUGONES, 2020, p.57). Como atesta Lugones (2020), relações de dominação, submissão, conflito e exploração associadas ao biológico, a ficção da “raça”, para justificar papéis sociais. Relações de exploração inauguradas na América Latina, e que se expandem aos domínios territoriais portugueses e espanhóis, estruturando, ainda hoje, as instituições sociais — por esse motivo padrão de poder global.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Quijano (2005) concebe como eixos do padrão de poder capitalista eurocêntrico e global a colonialidade do poder e a modernidade, que articulam as disputas em torno do controle sobre o sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade. Santana (2019) defende que tanto a marginalização das mulheres, como o racismo, são estruturantes do sistema capitalista, permitindo seu triunfo. A esse respeito ela afirma: “A caça às bruxas — assim como o tráfico transatlântico, a escravização negra, o extermínio de povos originários e a colonização das Américas — foi essencial para a acumulação primitiva do capital” (SANTANA, 2019, p. 10-11). Assim sendo, como a caça às bruxas relaciona-se ao surgimento do capitalismo e da modernidade? Federici (2017, 2019) explica a passagem do feudalismo — sistema político-econômico vigente na Europa Ocidental durante a Idade Média — ao capitalismo. Para a autora, a transição foi possível, entre outros motivos, pelos cercamentos de terras na Europa medieval. Os senhores feudais, donos das terras, privatizaram terras comunais e obrigaram os seus servos, os agricultores e as agricultoras, a saírem de mãos vazias através da ocupação das terras, da cobrança de aluguéis altos e tributações. E qual a relação do cercamento das terras e da caça às bruxas? Há indícios que as mulheres condenadas como bruxas eram de regiões rurais da Europa, regiões de expropriações de terras. Além disso, os julgamentos de bruxaria iniciaram no século XVI, com seu apogeu no século XVII, em sociedades desiguais que contrastavam o desenvolvimento econômico e a pobreza (FEDERICI, 2017, 2019).

Acrescenta-se às constatações temporais e geográficas as alegações de determinados crimes contra essas mulheres. Segundo Federici (2017, 2019), as bruxas eram acusadas de desordeiras e encrenqueiras e nesse momento nasce o estereótipo da bruxa como uma mulher idosa. A autora relata que as mulheres idosas expropriadas de suas terras foram as mais afetadas. Mulheres idosas sem terra, diante de preços exorbitantes, viúvas e sem filhos para ajudar em seu sustento; e, ainda, houve a retirada da assistência e a proibição da caridade para com idosos e viúvas, o que era garantido no feudalismo. Dessa forma, mulheres idosas viviam pelas ruas, nas portas das casas pedindo esmolas. Nos registros das acusações os “[...] crimes imputados a elas demonstram que faziam parte de uma população camponesa que não tinha mais acesso à terra [...]” (FEDERICI, 2019, p. 51). Outras acusações comuns, apresentadas por Federici (2017, 2019), contra as bruxas envolviam a independência dessas mulheres e a vivência da sua sexualidade fora do matrimônio, o que se considerava uma subversão social; mulheres que renegavam o padrão de feminilidade e por tanto ameaçavam a família. Conseqüentemente, colocavam em xeque a reprodução da sociedade capitalista em formação. Por fim, eram acusadas pelo uso de poderes sobrenaturais, pelos seus conhecimentos de medicina natural, por serem curandeiras e referências em suas comunidades, o que ameaçava o progresso científico e a ordem social devido ao poder popular que tais mulheres tinham. Inclusive, nos cercamentos, as mulheres eram maioria em protestos e se negavam a abandonar suas terras (FEDERICI 2017, 2019). Conforme a autora,

Na figura das bruxas as autoridades puniam, ao mesmo tempo, a investida contra a propriedade privada, a insubordinação social, a propagação de crenças mágicas, que pressupunham a presença de poderes

que não podiam controlar, e o desvio da norma sexual que, naquele momento, colocava o comportamento sexual e a procriação sob domínio do Estado. (FEDERICI, 2019, p. 53-54)

Durante três séculos, mulheres, em sua maioria, foram perseguidas e torturadas. Como explicar a violência dirigida sobretudo contra mulheres? De que maneira a ascendente sociedade capitalista europeia lidava com as revoltas de pessoas expropriadas de suas terras, especialmente com a forte resistência das mulheres diante das injustiças impostas e dos cercamentos de terras comunais? O capitalismo emergente precisava de novas normas sociais para sua completa implantação, da cisão das relações comunais, da solidariedade e das relações de empatia entre as mulheres. O corpo feminino mágico, celebrativo e conectado com a natureza torna-se contido, desagregado, mecanizado, controlado pelo Estado (FEDERICI, 2019). “[...] A caça às bruxas instituiu um regime de terror contra todas as mulheres, do qual emergiu um novo modelo de feminilidade a que as mulheres tiveram de se conformar para serem socialmente aceitas durante o desenvolvimento da sociedade capitalista [...]” (FEDERICI, 2019, p. 70).

BRUXAS E TUPINAMBÁS

Pierre Bourdieu (2012), na sua obra *A dominação masculina*, aponta os diversos mecanismos em que as instituições sociais, através dos seus ritos e socializações, operam e inscrevem, nos corpos e nas mentes, as distinções entre homens e mulheres. Construção simbólica, sutil e incessante, que resulta em divisões de tarefas entre os gêneros e em diferentes papéis sociais assumidos. Considerando-se o padrão de poder capitalista eurocêntrico e global, quais relações de poder estão imbricadas na construção social do corpo feminino em um país de instituições coloniais? E como a violência simbólica (BOURDIEU, 2012) — a imposição do discurso colonial — é perceptível em representações sobre as mulheres? De acordo com o conceito de violência simbólica (SOUZA, 2014), concebe-se que as imagens são estruturadas, construídas pelos valores dominantes de uma sociedade e estruturam, influenciam quem vê, muitas vezes, atuando sobre a reprodução de concepções sobre o feminino. Além disso, a “[...] criação intelectual, artística e científica envolve a seleção de alguns ou muitos elementos entre os que constituem a realidade social, em sentido amplo, inclusive imaginária, fabulada; muitas vezes mesclando consciente ou inconsciente presente e passado, próximo e remoto” (IANNI, 2002, p. 14). Tal recorte da realidade, seleção ou projeção de expectativas representadas em imagens de mulheres, por séculos, foram feitas através do olhar masculino (PERROT, 2007).

Ianni (2002) reforça que a criação artística não é meramente um mimetismo da realidade social, mas perpassada por valores, tradições, símbolos e mitos presentes na cultura. A seleção dos elementos a serem representados, afirmada pelo autor, é demonstrada por Anchieta (2019). A autora discorre sobre a segunda geração de viajantes e artistas xilogravuristas ao Brasil, destacando Hans Staden, Jean de Léry e Théodore de Bry, “não tão conhecidos como Cristóvão Colombo, Américo Vespúcio e Álvares Cabral, mas igualmente responsáveis pela criação da imagem do Brasil” (ANCHIETA, 2019, p. 109). A pesquisadora compara as imagens do xilogravurista alemão Hans Staden — feitas em duas viagens dele ao Brasil, antes de Albert Eckhout — com as pinturas do holandês Albert Eckhout.

De acordo com Anchieta (2019), Eckhout, presente na corte de Maurício de Nassau, viveu no Brasil de 1637-1644, e é reconhecido por seus retratos “etnográficos” de indígenas. Realizou em torno de 400 imagens sobre o “Novo Mundo”, imagens legitimadas, consideradas miméticas e, porém, mais realistas do que as de Hans Staden. Ao comparar as gravuras de Staden com as pinturas de Eckhout, Anchieta (2019) afirma que Staden representou os indígenas em uma vasta profusão textual e visual detalhada, retratando hábitos e rituais. Enquanto Eckhout, limitou-se a retratar os corpos indígenas e africanos isoladamente, posando, sem tantos indícios de práticas sociais, por isso, escasso de informações se comparado a Hans Staden. Porém, apesar de “quadros naturalistas quanto à forma de representação das figuras, estes retratos de Eckhout são, sobretudo, alegóricos, compondo um universo simbólico de múltiplos significados” (PESAVENTO, 2004, p.19). Há “[...] uma paisagem em segundo plano, que se situa por trás dos personagens retratados e que, no detalhe, esclarece a figura em evidência na tela” (PESAVENTO, 2004, p.19). A paisagem em Eckhout demarca uma certa visão do retratado na obra, uma paisagem cultural e social (PESAVENTO, 2004).

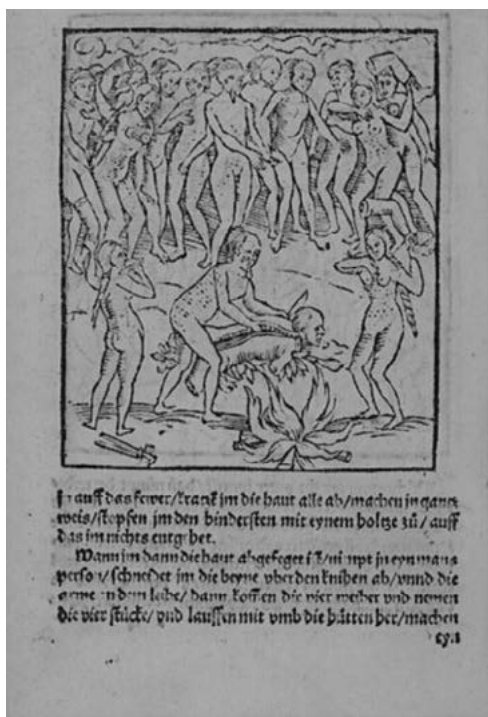


Figura 1: Hans Staden, ilustração do livro *Warhaftige Historia*, 1557; xilogravura. *Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, São Paulo.*



Figura 2: Albert Eckhout, *Mulher Tapuia*, 1641; óleo sobre tela, 264 cm x 159 cm. *Nationalmuseet, Copenhague, Dinamarca.*

Em gravuras do artista alemão Albrecht Dürer, datadas de 1515, presentes no livro *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* (1578), de autoria do seminarista francês Jean de Léry, também aparecem retratados monumentais corpos de indígenas brasileiros, especialmente masculinos. Contudo, o artista preferia utilizar modelos gregos para formular tais representações (ANCHIETA, 2019). Sobre seleções de elementos a serem retratados e a criação de realidades imaginárias e fábulas, Pesavento (2004), diante das pinturas holandesas paisagística do Brasil, explica que “[...] toda construção imaginária do mundo comporta um conteúdo de ficção, que implica em escolhas, seleção, criatividade, negação, mas que qualifica e

confere significação à realidade e que se legitima pela credibilidade" (PESAVENTO, 2004, p. 1-2). As imagens têm como referência o real, porém, apresentam-se em diferentes níveis de aproximação e distanciamento frente à realidade (PESAVENTO, 2004). Pesavento (2004) exemplifica, ao analisar as convenções da pintura holandesa na representação de paisagens brasileiras, como as composições de tela em que o céu ocupava dois terços do quadro e a luminosidade apresentava-se difusa e clara, diferente da do Brasil. Da mesma forma, a escolha em representar alguns elementos exóticos ao olhar estrangeiro, como cactos e animais incomuns. Frans Post, "[...] considerado o inventor da paisagem no Brasil" (PESAVENTO, 2004, p. 7), teve 18 paisagens encomendadas por Nassau, 6 foram feitas no Brasil; as restantes à distância, na Europa. "[...] A partir de sua experiência e de esboços e notas feitas, inventou uma natureza ausente do olhar, mas que se faz presente através da imaginação" (PESAVENTO, 2004, p.8).



Figura 3: Albrecht Dürer, ilustração do livro *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*, 1578; gravura a buril, 15 cm x 25 cm. *Bibliothèque Nationale de France, Paris, França.*



Figura 4: Théodore de Bry, ilustração do livro *Americae Tertia*, 1592; gravura a buril. *Bayerische Staatsbibliothek, Munique, Alemanha*

A representação do "Novo Continente" passava também por disputas de narrativas imagéticas. Os franceses Jean de Léry e André Thevet, os quais professavam-se desafetos de teor religioso, publicaram relatos sobre suas viagens ao Brasil, "ilustrados" por imagens. Anchieta (2019) comenta que,

A competição também travada no campo das imagens será fundamental para o jogo religioso entre a elite católica e a protestante, alimentando a produção de xilogravuras e a disputa pelo domínio da técnica, sobretudo no final do século 16. Os impressores passam não só a almejar uma massa de leitores, como também atender a uma exigente elite cultural da Europa. (ANCHIETA, 2019, p. 122)

Ao perceber o interesse por relatos de viagem ilustrados, o gravador Théodore de Bry, em 1592, elabora uma enciclopédia que reúne relatos de viagens de diversos europeus e reinterpreta ao seu modo as gravuras encontradas nas publicações de Hans Staden e Jean de Léry. Ao se embasar em Hans Staden,

que contextualizava o indígena no seu meio e oferecia informações mais “reais”, mais “completas” para estudos e interpretações, De Bry confere um caráter moral à distinção sexual: homens guerreiros em oposição a mulheres canibais entregues à luxúria. Ainda, em relação ao papel central das tupinambás nas representações, especialmente em rituais canibais, em Staden e De Bry, ele deve-se aos papéis relevantes que elas assumiam nas sociedades indígenas, como a preparação do ritual canibal e a vigia dos presos que seriam mortos. O segundo motivo da centralidade da mulher nessas representações deve-se ao cristianismo que demonizava mulheres na Europa sob o signo da bruxa, afinal remetente e destinatário de tais imagens, ambos, europeus (ANCHIETA, 2019).

As relações estabelecidas por Federici (2017, 2019) entre a caça às bruxas e a colonização no continente americano, que possibilitaram o triunfo capitalista, aparecem nas representações de mulheres presentes em relatos e livros de viagens publicados por europeus: “as bruxas que povoaram o imaginário europeu, e que eram tão temidas — em função da sua autonomia e de seu desrespeito às normas — voltavam renovadas nas gravuras do Novo Mundo: agora como velhas canibais que devoravam os inimigos” (SCHWARCZ, 2019, n.p.).

De acordo com Pesavento (2004), os artistas e pintores que vieram ao Brasil, no século XVII, na comitiva de Maurício de Nassau — Zacharias Wagener, Frans Post, Albert Eckhout, Gillis Peeters, Georg Marcgraf entre outros — também, os viajantes e gravuristas anteriores a eles, construíram uma imagem do Brasil e de seus habitantes a partir do estrangeiro, do olhar invasor, cuja atribuição era informar ao destinatário o sucesso do processo colonizatório no Brasil. Preconceitos, expectativas, medos, estudos científicos e artísticos atravessaram a criação das imagens sobre o Brasil e sobre as mulheres tupinambás. Porém, como alguns artistas “[...] visavam o registro de uma observação detalhada do desconhecido, tem-se que tal função conferiu aos trabalhos pictóricos um certo estatuto de documento histórico, assim como de ilustrações de época, que seriam a base para trabalhos outros, aqueles de natureza científica [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 11-12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A notícia sobre indígenas canibais que aterrorizava o imaginário europeu se confirmou através de Américo Vespúcio. O navegador localizou a territorialidade dos tupinambás: o Brasil. Anchieta (2019), em estudo sobre as imagens de bruxas e tupinambás dos séculos XV e XVI, analisa as primeiras representações das indígenas tupinambás brasileiras presentes em cartas e relatos de viagem, especialmente de Américo Vespúcio, Cristóvão Colombo, Hans Staden, Jean de Léry e Theodore de Bry. Relatos de viagem reproduzidos em panfletos noticiosos que circulavam por toda Europa. A imprensa, inovação tecnológica da época, apostou nas imagens como um atrativo. A fórmula do sucesso era simples — sobretudo em uma sociedade iletrada —: uma única página, título apelativo e narrativas resumidas sobre os “fatos”, sobre as descobertas extraordinárias, ilustradas por xilogravuras. A imagem da bruxa, que estampava mais da metade da folha dos volantes noticiosos, agora cede espaço para a encomenda de xilogravuras sobre o Novo Mundo (ANCHIETA, 2019).

As primeiras representações visuais sobre a América careciam de referências sólidas e de informações concretas, foram elaboradas através da escuta das novidades trazidas por aventureiros e navegadores. Imagens que responderam ao apelo do imaginário europeu frente às descobertas e a um crescente

mercado tipográfico. A sociedade europeia dos séculos XV e XVI, imersa em um importante processo de transição histórica, necessitava de referências conhecidas para a compreensão e a explicação do desconhecido. Desta forma, inicialmente, a mulher indígena é associada a uma personagem bíblica, Eva. Igualmente representada nua em um cenário paradisíaco. Sua nudez é prontamente atribuída à pureza e a ingenuidade (ANCHIETA, 2019). “A associação explícita da América com o paraíso, e dos índios com Adão e Eva, não tarda a acontecer. O Novo Mundo passa a ser frequentemente utilizado como um contraponto moral à civilização europeia, repleta de bruxas, demônios e sinais do apocalipse” (ANCHIETA, 2019, p. 90).

Porém, com a descoberta do canibalismo e com a descoberta da mulher tupinambá canibal, cada vez mais a nudez associada à pureza passa a ser associada a gula e a luxúria. Uma aproximação cada vez maior de uma visão dicotômica da mulher indígena, uma mulher violenta e sedutora na mesma medida, mulher que provoca ao mesmo tempo o medo e o fascínio do europeu. A imagem da tupinambá cada vez mais próxima da imagem da bruxa europeia. Uma representação visual carregada de elementos que expressam a sub-humanidade e a sobre-humanidade das mulheres tupinambás, a repulsa e a atração (ANCHIETA, 2019).

Deste modo, assim como crenças religiosas e mitos grego-romanos foram evocados para a compreensão do desconhecido, para a compreensão das bruxas e do Novo Mundo, observa-se que as imagens do Novo Mundo aos poucos apareceram na representação das bruxas europeias. O grande caldeirão, imagem recorrente nos desenhos infantis como símbolo da bruxa, é um exemplo da exportação brasileira do caldeirão tupinambá. Uma iconografia que se associa às bruxas posteriormente às representações das mulheres tupinambás feitas pelos viajantes europeus. Igualmente, a dança ritual pacaré que aparecerá nas representações dos sabás das bruxas (ANCHIETA, 2019). Referências iconográficas que atravessaram as relações entre mestres e alunos xilogravuristas, entre artistas que citavam uns aos outros, como o impressor e gravador De Bry que teve a sua disposição inúmeros materiais para compor uma enciclopédia de relatos de viagem “[...] reinterpreta as imagens segundo o seu estilo” (ANCHIETA, 2019, p. 122). Portanto, pode-se concluir preliminarmente que a busca por referências conhecidas para a interpretação de fenômenos sociais e a seleção de elementos da realidade a serem representados, seja por demandas editoriais ou Reais, tornaram possível a criação dos estereótipos sobre as mulheres brasileiras discutidos neste trabalho. No entanto, nada seria possível sem o advento da imprensa, em 1450, que concedeu lugar privilegiado as imagens, e que tinha como modo de operação a repetição de determinadas xilogravuras, o que, sem sombra de dúvidas, causava um efeito de naturalização e padronização diante de pessoas e fenômenos representados (ANCHIETA, 2019).

REFERÊNCIAS

- Allen, P. (1986). *The Sacred Hoop. Recovering the Feminine in American Indian Traditions*. Boston: Beacon Press.
- Anchieta, I. (2019). *Imagens da mulher no ocidente moderno: bruxas e tupinambás canibais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp).
- Barbosa, A. M. (2011). A cultura visual antes da cultura visual. *Revista Educação*, 34(3), pp. 293-301. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288>
- Barbosa, A. M. (2014). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina* (11ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In: E. Lander (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 24-32). Buenos Aires: CLACSO.
- Federici, S. (2017). *O calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução do coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante.
- Federici, S. (2019) *Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais*. Tradução de Heci Regina Candiani. 1.ed. São Paulo: Boitempo.
- Feldman, E. B. (1970). *Becoming human through art*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ianni, O. (2002). A figura da mulher. In: C. Costa (Ed.). *A imagem da mulher: um estudo de arte brasileira* (pp. 9-15). Rio de Janeiro: Senac Rio.
- Lugones, María. (2020). Colonialidade e gênero. In: H. B. de, Hollanda (Ed.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais* (pp. 53-83). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- Oliveira, A. C. de. (2000). Mauritsstad e visões brasilíae: aos europeus, o além mar e aos brasileiros, uma outra história. In: B. Brait, N. Bastos (Eds.). *Imagens do Brasil: 500 anos* (pp. 9-30). São Paulo: EDUC.
- Oyewumi, O. (2004). *Conceituando o Gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas*. Dakar: CODESRIA.
- Oyewumi, O. (2017). *La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Traducción de Alejandro Montelongo González. Bogotá: Editorial en la frontera.
- Paredes, J. (2008). *Hilando fino (Desde el feminismo comunitario)*. La Paz: CEDEC.
- Perrot, M. (2007). *Minha história das mulheres*. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto.
- Pesavento, S. (2004). A invenção do Brasil — o nascimento da paisagem brasileira sob o olhar do outro. *Revista de História e Estudos Culturais*, 1(1), pp. 1-34. <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/2>
- Pesavento, S. J. (2006). Um encontro marcado — e imaginário — entre Gilberto Freyre e Albert Eckhout. *Revista de História e Estudos Culturais*, 3(2), pp. 1-24. <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/903>
- Pillar, A. D. (1993). A leitura da imagem. In: A. D. Pillar et al (Eds.). *Pesquisa em artes plásticas* (pp. 77-86). Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Pillar, A. D. (2015). Leitura da imagem na sala de aula. In: C. Ploennes (Ed.). *Caderno Arte + Educação* (pp. 30-39). São Paulo: Segmento.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2003). A Geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. In: J. Seoane (Ed.). *Movimientos sociales y conflicto en América Latina* (pp. 141-150). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. Lander (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 227-278). Buenos Aires: CLACSO.
- Saffioti, H. (2015) *Gênero patriarcado violência*. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo.
- Santana, B. (2019). Prefácio. In: S. Federici. *Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais* (pp. 9-19). São Paulo, Boitempo.
- Schwarcz, L. M. (2019). [Orelha do livro]. In: I. Anchieta. *Imagens da mulher no ocidente moderno: bruxas e tupinambás canibais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp).
- Segato, R. (2014). Colonialidad y Patriarcado Moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. In: Y. E. Miñoso, D. G. Correal, K. O. Muñoz (Eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 75-90). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Souza, R. B. de. (2014). Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. *Revista Ars Historica*, 7, pp. 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766705>

IMÁGENES, COLECCIONES VISUALES Y TECNOLOGÍAS DE GÉNERO: REFLEXIONES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL ARTE/EDUCACIÓN.

IMAGENS, ACERVOS VISUAIS E TECNOLOGIAS DE GÊNERO: REFLEXÕES ACERCA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ARTE/EDUCAÇÃO.

IMAGES, VISUAL COLLECTIONS AND GENDER TECHNOLOGIES: REFLECTIONS ON THE PRODUCTION OF MEANINGS AND INCLUSIVE PRACTICES IN ART/EDUCATION.

Beatriz de Jes Sousas / Leda Maria de Barros Guimarães
(PPGACV/UFG)¹ (PPGACV/UFG)²

Resumo: O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca da constituição de significados a partir de imagens e acervos visuais familiares, estabelecendo relações entre visualidades, poder, gênero e arte/educação. Partindo de diferentes referências teóricas, busca analisar as produções visuais enquanto dispositivos que operam como tecnologias de gênero. Por meio da análise de algumas imagens, este estudo também propõe uma abordagem acerca de acervos visuais familiares, não constituídos formalmente, mas que participam do cotidiano, significando vidas e modos de pertencimento culturais. Além disso, busca situar a discussão no contexto da pandemia. Pensando nessas experiências e acervos como lugares de memória e textos visuais, a pesquisa se apoiará nos estudos de Cultura Visual, por meio dos intercruzamentos de referências teóricas de diferentes áreas, como Arte, Antropologia e História, pretendendo contribuir para a potencialização do ensino de Artes Visuais.

Palavras-Chave: Imagens. Acervos Visuais. Tecnologias de Gênero. Arte/Educação. Cultura Visual.

INTRODUÇÃO

O presente texto reflete acerca da constituição de significados a partir de imagens e acervos visuais familiares, estabelecendo relações entre visualidades, poder, gênero, cultura visual e arte/educação. Partindo de diferentes referências teóricas, busca analisar as produções visuais enquanto dispositivos que operam como tecnologias de gênero. Além disso, as reflexões propostas dialogam com a minha pesquisa sobre acervos visuais familiares, compreendendo-os como textos visuais que levam a problematizações sobre modos de ensinar e aprender vinculados a experiências de artesanias e conhecimentos ancestrais.

Este artigo busca pensar na possibilidade de que imagens possam mediar o conhecimento de processos educativos marcados por efeitos de gênero, que são transmitidos, construídos e/ou transformados há gerações. Nesse sentido, o exercício proposto pretende esboçar uma análise de acervos visuais como potencializadores de memórias, objetivando compreender os sentidos que podem ser produzidos a partir das histórias e memórias ativadas por imagens, pois elas são lugares carregados de humanidade e nos oferecem algo para pensar e sentir (Samain, 2018).

O interesse por esta pesquisa se apoia em estudos que desenvolvi na graduação e pós-graduação, envolvendo manifestações populares no Maranhão, quando foram realizadas análises de diferentes tipos de

imagens, na perspectiva da produção e da recepção, estabelecendo diálogos interdisciplinares (Sousa, 2003, 2006 e 2015). Merece destaque nesse processo a minha origem no interior do estado, na Baixada Maranhense, e a experiência de orientar trabalhos de iniciação científica no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA). Todos esses elementos e deslocamentos expandiram o meu campo de estudo e atuação, de modo que tentei aproximar a pesquisa científica da educação básica, buscando investigar a relação entre imagens, gênero, história e arte.

Portanto, o estudo proposto também apresenta um viés autobiográfico e emerge do movimento entre pesquisa, educação básica e ensino de arte, com vistas a propor novos olhares e práticas sobre esse campo, aproximando o universo escolar do cotidiano, dos saberes populares e da cultura visual (Rodrigues, 2017). O referido recorte me estimulou a trazer os resultados dos estudos desenvolvidos para o chão da escola onde atuo como arte/educadora, com o intuito de contribuir para a formação da comunidade escolar. Desse modo, uma das experiências desenvolvidas partiu da proposição de projetos que discutiram como as manifestações artísticas podem ser percebidas enquanto tecnologias de gênero, estimulando a percepção dos processos de criação em seus entrelaçamentos com relações sociais de gênero, através de diferentes tipos de imagens e discursos que reproduzem e naturalizam a matriz heteronormativa (Sousa, 2020).

Nos limites deste artigo, relacionarei imagens, acervos visuais, gênero, cultura visual e arte/educação, buscando problematizar a produção de sentidos na perspectiva do poder produtivo que forja saberes e produz verdades (Foucault, 2001). Posteriormente, espero aprofundar essa abordagem, situando a pesquisa no contexto dos Estudos de Cultura Visual, com o objetivo de ampliar o conhecimento nesse campo através da pesquisa de doutorado que estou iniciando.

Na estruturação do presente texto, inicialmente promoverei algumas aproximações entre arte e gênero, buscando situar o potencial das produções artísticas no contexto escolar. Em seguida, irei explorar as conexões entre cultura visual, poder, gênero e educação, esboçando possibilidades de desdobramentos desta pesquisa para o ensino das Artes Visuais.

PRODUÇÕES VISUAIS E TECNOLOGIAS DE GÊNERO.

Este artigo surgiu do interesse em aprofundar questões que parecem intimamente relacionadas aos meus interesses de pesquisadora e educadora, o que pode ser confirmado por Mason (2001), quando ela afirma que as mudanças na vida profissional influenciam a pesquisa. Para Mason (2001), a autobiografia e a história de vida podem ser usadas como método. Nessa direção, ela produziu reflexões a partir de imagens que foi recolhendo durante sua vida, e desse modo, inovou ao produzir narrativas autobiográficas por meio dessas imagens e objetos que marcaram a sua trajetória em algum momento.

Hoje, percebo que talvez esteja traçando uma trajetória parecida quando profissionalmente fui sendo marcada por pessoas, lugares e imagens que ampliaram a minha visão de mundo e me estimularam a desenvolver pesquisas e trabalhos educativos que contribuem para o desenvolvimento de uma proposta educativa em artes visuais comprometida com novas abordagens, rompimento de hierarquias, abertura à diversidade e diálogos interdisciplinares.

Observando sob esse prisma, a minha preocupação em compreender a relação entre arte e gênero teve como marco teórico importante os estudos que realizei acerca das experiências sociais de gênero desenvolvidas por mulheres que trabalham na produção artesanal no Maranhão (Sousa, 2006 e 2015). Nesses contextos, tive contato com muitas produções visuais e sujeitos que me atravessaram e marcararam profundamente. Para Rosa (2015), os deslocamentos territoriais afetam os sujeitos que participam desses processos, produzindo mudanças de diferentes ordens e acionando subjetivações. Portanto, sinto que a repercussão desses processos de deslocamento chega a este texto, quando busco pensar a esfera pessoal, acadêmica e profissional, em um estudo que integra diferentes categorias estudadas ao longo dos anos.

Um conceito a ser ressaltado nessa trajetória, responsável por mudanças epistemológicas fundamentais nos meus estudos, foi a compreensão do gênero enquanto categoria de análise (Scott, 1999) e como um jogo de interpretações do corpo e uma instituição social mutável e histórica (Butler, 2006). Em diálogo com essa perspectiva, o conceito de matriz de inteligibilidade heteronormativa me ajudou a compreender como o efeito do gênero é naturalizado em noções pressupostas do masculino e do feminino.

Acerca do processo de naturalização da heteronormatividade, Butler (2003) salienta que essa matriz se refere às práticas reguladoras que constituem identidades por meio de normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas, em um movimento cujo poder cria o gênero, ao mesmo tempo em que é gerado na sua performance produtiva. Esse poder produtivo, já analisado por Foucault (2001), gera saber e produz verdade, criando efeitos de gênero cujo resultado é a percepção da heteronormatividade como algo normal. Assim, ao mesmo tempo, todas as performances de gênero diferentes são vistas como abjeções ou desvios da norma.

Não é fácil superar esse enfoque e perceber o gênero como um mecanismo que se constitui na norma e que constitui a norma, que se reconstrói permanentemente por meio de nomeações discursivas atribuidoras de comportamentos a homens e a mulheres. Contudo, é fundamental superar as abordagens que limitam as identidades ao pensamento dicotômico e que reificam as noções de "masculino" e "feminino" como dados imutáveis da natureza.

Nessa perspectiva, venho propondo estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas, que estimulem o reconhecimento de outras identidades e ultrapassem os limites da binaridade heterossexual. Pretendo, dessa forma, contribuir para a superação do jogo dessas polaridades (Sousa, 2020). Logo, respaldada por essa perspectiva teórica, eu assumi a possibilidade da desconstrução como uma questão pessoal e política, incluindo o contexto escolar como um lugar privilegiado para promover a discussão sobre os enlaces entre artes visuais e gênero, pois acredito que análises de imagens, estudos teóricos, discussões e produções artísticas possibilitem uma nova compreensão sobre como a arte é marcada pelo gênero e o representa, num processo em que também é responsável pela sua constituição.

Lauretis (1994) emprega o termo "gendrado" para designar algo marcado por especificidades de gênero. Baseando-se na abordagem desenvolvida por Foucault sobre poder produtivo e tecnologia política, Lauretis (1994) propõe a compreensão do gênero como efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais, por meio do desdobramento de tecnologias sociais (como o cinema), discursos, epistemologias, práticas institucionalizadas e cotidianas. Portanto, diferentes manifestações artísticas podem ser percebidas como tecnologias de gênero no contexto escolar.

No projeto "Intervenções artísticas no COLUN: Educação, diversidade e desenvolvimento", almejei "salienciar diferentes cartografias de gênero, como uma estratégia para ampliar a visão sobre a diversidade de existências e tentar desconstruir mitos que naturalizam certas representações" (Sousa, 2020, p. 87). Desenvolvida por estudantes do ensino médio, sob minha orientação, a imagem seguinte apresenta a intervenção artística "O que é ser homem?", no COLUN/UFMA:



Figura 1: O que é ser homem? Intervenção artística no pátio do COLUN / UFMA. São Luís - Maranhão. Acervo do projeto. 2018.

Essa intervenção foi elaborada a partir de várias imagens, de diferentes contextos, focando nas representações de homens. Assim, é esperado que um olhar atento perceba modos de vestir diferenciados, culturas, etnias e tempos variados. Há no centro do trabalho duas fotografias maiores que problematizam o seu questionamento: a primeira, naturalizada pela mídia, foca no galã que desperta o interesse pelo seu corpo "natural" e seu comportamento social; abaixo, a segunda fotografia apresenta um homem trans, provocando reflexões acerca da masculinidade construída física e socialmente. Essa intervenção motivou questionamentos sobre os homens e oportunizou o pensamento sobre a crise do masculino. Ela também possibilitou a reflexão acerca do conceito de masculinidades, pois exibiu imagens de homens em diferentes épocas, expondo seus corpos marcadamente sociais, com especificidades de gênero que não costumam ser compreendidas como características de homens na perspectiva da heteronormatividade. Ao pesquisar essas imagens, foram selecionadas representações de homens que abraçam e beijam homens, que usam saia, que possuem cabelos compridos, que são negros, gays e/ou trans.

A questão principal almejada por essa proposta foi abrir fissuras na matriz heteronormativa e criar espaços de visibilidade para as múltiplas identidades de gênero, pois acredito que as artes visuais e as produções visuais de modo geral podem promover a consciência política de que é legítima a existência de outras formas de viver e constituir experiências corporais diferenciadas do padrão normativo.

Seguindo essa abordagem, também desenvolvemos uma intervenção artística nas janelas da escola sobre as diferenças e outra no pátio sobre as pessoas trans, como pode ser verificado nas imagens abaixo:

É fundamental frisar que, ao estudar a relação entre arte e gênero, não podemos ignorar que a representatividade das mulheres no mundo da arte é fortemente abalada por discursos apoiados em relações so-

ciais assimétricas e androcêntricas. Acerca dessa questão, através de uma pesquisa focada em 11 livros usados em cursos de graduação em artes visuais no Brasil, foi verificado "que 90,9% dos artistas citados neles são homens – 2.222, ante 215 mulheres, sendo que sobre 6 delas não consta nenhuma informação" (Itaú, 2019, p. 04). Barbosa (2019) evidencia que essa invisibilidade se torna mais grave quando são considerados fatores como gênero, raça ou classe social.



Figura 2: Diferenças e Vidas Transl, Intervenções artísticas no COLUN / UFMA. São Luís – Maranhão. Acervo do projeto. 2019.

Todavia, pesquisas também têm constatado fissuras nessas camadas de ocultamento, como na exposição "Histórias das Mulheres: artistas até 1900", que apresenta várias histórias por meio de obras de mulheres de diferentes continentes e épocas (Anônimo, 2019). Percebo que essa exposição merece ser destacada como uma importante tecnologia de gênero na perspectiva da desconstrução do paradigma de superioridade dos homens e da sua genialidade na arte. Acerca dessa questão, Loponte (2008) esclarece que se constituiu uma pedagogia que naturaliza e legitima o corpo das mulheres como objeto de contemplação, na perspectiva do olhar dos homens. Ela é elaborada por meio de imagens e textos, que constroem uma narrativa sobre as mulheres como sendo a verdadeira e única (Loponte, 2008, p. 152). Contudo, a história de mulheres artistas do passado e da contemporaneidade traz visibilidade a modos de existir e a corpos que costumam ser ocultados na história da arte oficial.



Para enfrentar a invisibilidade das mulheres artistas no contexto da escola, também coordenei o projeto Arte e Gênero: Proposições para compreensão de corpos e identidades no contexto escolar, contando com a colaboração de professores e professoras, assim como de estudantes da graduação vinculados/as ao PIBID de Estudos Africanos e da educação básica do Colégio Universitário, que desenvolveram diversas proposições educativas, dentre as quais vale destacar a exibição do filme "Estrelas Além do Tempo", a análise sobre o livro "Senhora Einstein", o debate sobre "Cultura, arte e gênero: as mulheres no mundo da música" e a realização de atividades sobre "Gênero, Sexualidade e Raça":



Figura 3: Divulgação digital - Algumas ações desenvolvidas no Projeto Arte e Gênero, no COLUN/UFMA. São Luís – Maranhão. Acervo do projeto. 2019.

Os projetos propiciaram o trabalho colaborativo, abordando assuntos como as relações de gênero, a diversidade na escola, a importância da educação, da tolerância e do respeito à diferença. Por meio da arte, tivemos contato com a experiência criadora e sensível que nos tocou profundamente e deixou marcas no espaço físico da escola e na formação humana das pessoas envolvidas.

CULTURA VISUAL, PODER, GÊNERO E EDUCAÇÃO

O cinema também pode ser explorado no desenvolvimento de novas pedagogias de gênero que valorizem as mulheres e assegurem sua visibilidade. Há uma rede de produção de visualidades, que segundo as análises de Foucault (2001) e Mirzoeff (2016), articula representação, poder cultural e produção de verdades.

Vale lembrar que em muitos momentos da história da arte, as mulheres foram silenciadas como artistas. Entretanto, é fundamental que divulguemos como elas estiveram lá e frequentemente foram invisibilizadas. Suas histórias demonstram como os corpos e as identidades ganham sentido socialmente, por meio de redes de poder que participam da sua constituição (Louro, 2000).

Apesar das limitações impostas pelas concepções binárias, as discontinuidades e transgressões existem e resistem (Louro, 2018, p. 67). As normas regulatórias são incapazes de conter os desvios e as transformações dos corpos, mas, a hierarquia na criação e representação artística também atinge corpos de pessoas trans e negras. A busca pela compreensão dessas redes de poder que qualificam certos corpos como matáveis me aproximou de um olhar mais amplo sobre as identidades de gênero e proporcionou que eu percebesse a importância de sermos sensíveis a tantos “outros” que não costumamos pensar ou imaginar como existências possíveis, pois perdem até mesmo o direito à representação. São invisibilizados, esquecidos e eliminados do ponto de vista das imagens e da existência.

a necropolítica também se faz por meio de imagens, afinal, elas não são neutras. Imagens enfatizam modos de conduta, demonizando certos tipos de existência e legitimando outras. Representações artísticas possuem um poder enunciativo oculto. Logo, os discursos de poder nas imagens reiteram as diferenças de gênero. São produtos históricos que legitimam condutas e participam da constituição de identidades. (Sousa, 2020, p. 95).

Ao me deparar com as exclusões advindas da binaridade heteronormativa, a pesquisa de Dias (2011) me ajudou a subsidiar teoricamente estudos de enfrentamento ao preconceito e abertura curricular à diferença. Dias (2011) relaciona gênero, sexualidade, educação e cultura visual, com o propósito de discutir conceitos invisíveis, não autorizados pelo currículo, relacionando a sua pesquisa com artefatos da cultura visual. Além disso, almeja desconstruir binômios e subverter arranjos institucionais. Portanto, sua contribuição se mostra significativa.

Compreendendo as visualidades como processo de construção de sentidos, Dias (2011) relaciona o cinema ao processo de constituição de identidades, situando o olhar queer como um local de consolidação e contestação em um contexto educacional pós-moderno. Sua proposta visa romper com hierarquias a partir de percursos curriculares com perspectivas inclusivas, que se abram ao estudo de diferentes produções da cultura visual.

Ao estudar a visualização do trabalho cinematográfico de Pedro Almodóvar, Belidson Dias investigou como ela afeta a arte/educação contemporânea, identificando que as representações de Almodóvar podem:

- dar proeminência à ambigüidade discursiva.
- reconhecer modalidades incomuns de sentidos produzidos e consumidos.
- desestabilizar a harmonia da heteronormatividade.
- incitar a reconceitualização de noções fixas e do senso-comum sobre representações visuais de gênero e sexualidade
- incentivar pedagogias de confrontação ao contrário de práticas de assimilação e reprodução acrítica.
- desafiar e estimular educadores e estudantes visuais da cultura a reconsiderar os termos e as bases em que classificam, definem, e descrevem seres humanos, conceitos sociais, normas, e suas práticas.
- ajudar a construir as condições para aprender como perceber contradições sociais a fim de provocar intervenções, participar e transformar a sociedade.
- racionalizar experiências culturais humana dos desejos, sexualidade e as identificações de gênero que se baseiam em medos fixos e pânico moral social. (Dias, 2011, p. 124)

Portanto, acredito que a proposta de pensar o cinema por meio de abordagens de gênero trará consequências positivas para o contexto educativo, pois ampliará a compreensão da diferença enquanto condição fundamental para uma sociedade democrática. Afinal, produções visuais e audiovisuais têm a capacidade de tocar profundamente à percepção humana. E a arte, segundo Barbosa (2005), é uma linguagem aguçadora de sentidos que transmite significados de um modo que outras linguagens não conseguem transmitir.

ACERVOS VISUAIS FAMILIARES E EFEITOS DE GÊNERO

Assim como Mason (2001) constituiu seu acervo a partir de imagens e objetos variados que foi reunindo ao longo da sua vida e dos deslocamentos territoriais realizados, percebi a presença de acervos visuais familiares não construídos formalmente, mas cujo significado pessoal denotava profunda ligação com histórias, pessoas, saberes e práticas de sociabilidade. A possibilidade de analisar esses acervos visuais e processos educativos remonta às pesquisas na região da Baixada Maranhense, onde localizei fortes elementos de ancestralidades indígenas e africanas nos modos de fazer artesanais. Nessas peregrinações acadêmicas, tive contato com muitos lugares e pessoas, que me aproximaram de imagens e objetos, tocando-me enquanto educadora, mulher e nativa da região pesquisada. À luz dos estudos de Mondzain (2015), vejo que essa possibilidade pode ser situada na própria compreensão do surgimento do espectador através do gesto criador da imagem. Afinal, parece haver um diálogo silencioso em que olhar para a imagem é também o momento de criação do sujeito que observa a si mesmo espelhado naquilo que é observado. Abaixo, trago imagens de objetos que integram o meu acervo pessoal e que me estimulam a aprofundar essa perspectiva:



Figura 4: Pano decorado com fuxicos, panela de cerâmica, fuso de madeira e colcha de retalhos. *Fotografias, São Luís – Maranhão. Acervo Pessoal. 2020.*

Ao analisar essas imagens sinto como se estivesse revendo a história das mulheres da minha família, dos encontros étnicos que definiram a nossa cultura e a minha formação enquanto pesquisadora. Um olhar atento me apresenta os entrelaçamentos vividos entre etnia, gênero, classe e outros marcadores de identidade que podem ser reconhecidos por meio das pessoas e de suas experiências registradas nesses objetos de memória, guardados por carregarem significados simbólicos e vínculos afetivos de uma época que deixou suas marcas. Pedindo um minuto de atenção, parece-me que essas imagens podem proporcionar um tempo fundamental para o entendimento de processos vivenciados no passado e no presente.

Alloa (2015) chama atenção para a necessidade de se refletir sobre as imagens, tentando penetrar o espaço de suspensão que elas criam. Ele salienta que as imagens têm a capacidade de provocar, de estimular, de fazer pensar. Elas exigem um tempo de reflexão e, por meio de sua materialidade, provocam o olhar e criam o seu tempo de pensatividade. As imagens requerem outra forma de pensar, despojada de certezas e aberta às experiências da imaginação. Dessa forma, no tempo propiciado por essa imagem, vejo a época das minhas avós, tias, mães e suas experiências de mulheres que, ao trabalhar com as mãos, também se libertavam e participavam da manutenção dos seus lares. Mulheres que costuravam, mode-

lavam, teciam, cozinhavam. Mulheres trabalhadoras, autônomas e com uma religiosidade forte, marcada por influências indígenas, negras e brancas.

Por esse viés, as imagens citadas também evocam silenciamentos e reafirmações culturais ligadas a conhecimentos indígenas na Baixada Maranhense, mas que estão relacionados a contextos mais amplos. Mirzoeff (2016) aborda a relação entre visualidades e poder a partir da perspectiva histórica. Ele salienta estar “usando a frase o direito a olhar ao invés de uma forma baseada na liberdade para insistir na [...] reivindicação de uma autonomia com base em um de seus primeiros princípios: o direito à existência.” Portanto, as imagens me provocam em relação a questões de visualidades dominantes, contra visualidades e relações de poder. Penso em quantas vidas não são vistas porque sua existência tem sido negada.

Diante desses fatos, é importante salientar que Rolande (2018) vem realizando análises acerca da presença indígena nos municípios de Pinheiro, Presidente Sarney e Pedro do Rosário. A sua pesquisa parte do mapeamento das notícias veiculadas no jornal impresso “Cidade de Pinheiro”, a partir da década de 1920 até a década de 1960. A autora localiza dados sobre a presença indígena nos povoados Roque, Aldeia e Anta e, a partir das referências a pessoas e lugares, cruza as informações com narrativas de moradores dos locais citados no jornal.

Rolande (2018) descreve a presença dos conflitos entre indígenas e lavradores, bem como a presença e o processo de perda da terra. A autora salienta que a maior parte das pessoas entrevistadas relatou que seus bisavôs foram “pegos no mato a cachorro”, descrevendo o violento ato de domínio sobre os indígenas daquela região. A autora também percebe uma rede de parentesco entre as pessoas descendentes de indígenas no povoado Aldeia, mas que não se reconhecem dessa forma.

Andrade (2008), no livro Terra de Índio, também demarca a presença indígena nessa região. Mais recentemente, Araújo (2017) investiga o contato entre a pajelança de negro e indígenas na década de 1970. A partir desses estudos é possível avistar influências indígenas e negras, silenciadas ou ocultadas em classificações oficiais.

Eu tive a oportunidade de visitar o povoado Aldeia e foi uma experiência marcante poder perceber a presença tão próxima de uma ancestralidade indígena que até poucas décadas pulsava nesse lugar. Mas, por enquanto, posso falar apenas de como práticas, produções artesanais e pessoas mobilizaram memórias e sentimentos que me provocam no sentido de querer conhecer e realizar deslocamentos territoriais e culturais à procura de respostas acerca desses processos. Seria possível conhecer seus autores e autoras, compreender seus modos de ensinar e aprender, perceber suas inquietações e desejos, valorizar sua história? Que ancestralidades podem ser percebidas nas suas narrativas e imagens?

Constatei que as fotos de familiares, os cadernos de motivos para os panos e varandas das redes, os apetrechos de trabalho, os potes, as canecas e os jarros de cerâmica, os cofos, as cestas e os abanos, provocavam lembranças afetivas e motoras. Ainda que não apresentem uma organização sistemática ou uma intenção expográfica, questiono-me se seria possível perceber no gesto de guardar certos objetos e imagens uma espécie de curadoria educativa. Haveria nessa atitude uma constituição de acervo que exerceria um papel formativo em relação às pessoas que transitam por esses ambientes? O que tais acervos evocam para quem guarda e para quem se relaciona com eles? Como estudar esses acervos visuais pode impulsionar o ensino de Artes Visuais no sentido de aproximar os saberes, diminuir hierarquias, valorizar e

respeitar as diferenças? Estas questões representam algumas das provocações que vêm me ocupando e mobilizando pesquisas relacionadas à arte, ao ensino e às produções culturais nos seus entrelaçamentos.

Portanto, ao me debruçar sobre as imagens do meu acervo pessoal, percebo como elas apresentam efeitos de gênero e me levam a refletir sobre relações sociais. Elas me falam sobre as mulheres artesãs que aprenderam com suas ancestrais os saberes do tear, da argila e da agulha. Promovem um encontro com a morte e acendem a chama da vida simbólica. Para Farge (2017), o contato com o arquivo provoca um efeito de real, pois ele revela um não dito e produz a sensação de captura da realidade. Para mim, essas imagens tocam o passado e estão repletas de sentidos que não poderão ser ressuscitados, mas, talvez, em parte possam ser compreendidos e analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enlace sugerido pela presente abordagem vincula-se ao contexto descrito por Guimarães (2020), quando descreve que, apesar do sufocamento imposto pelo cotidiano institucional, é nesse cenário que a contemporaneidade “busca outras formas de existência para essa relação arte, educação e pesquisa”. (Guimarães, 2020, p. 309). Portanto, é desse modo que, em um movimento de enfrentamento aos obstáculos e limitações institucionais, esta pesquisa surgiu do interior das práticas docentes de Artes Visuais na Educação Básica. Orientando estudantes do ensino médio ou do ensino fundamental, estudando novos temas e problemas para o desenvolvimento de projetos, explorando novas técnicas, participando de editais de apoio ao desenvolvimento de pesquisas, estabelecendo parcerias com pesquisadores, artistas e instituições culturais, tive a oportunidade de ampliar o meu conhecimento e sensibilidade para novas abordagens que relacionem Cultura Visual e educação escolar. Assim, agora, estou provocando a nossa imaginação sobre formas de marcar o cotidiano, permitindo um sentir de forma diferente. Mudando algo. Sendo afetado ou afetada por uma experiência da rotina. Afinal, eu acredito no potencial da presente proposta e espero poder colaborar no sentido de compreender como ocorrem processos de subjetivação e rememoração por meio de acervos visuais e de imagens variadas, artísticas e não artísticas, que participam do nosso dia a dia.

A experiência de viver uma pandemia certamente reafirmou o lugar das artes na nossa humanização. E nós precisamos da arte porque ela é uma forma de construção de sentidos. Como diria Duarte Júnior (2005, p. 19): “A vida tem que fazer sentido. Temos de possuir nossos valores, sonhos e ideais, em função dos quais nos manteremos vivos”. Por tudo isso, questiono-me sobre como será o mundo pós-covid-19. Sei que a resposta está por ser construída, mas precisamos ter esperança e buscar experiências com o sensível. E, enquanto isso, aproveitando as condições possíveis desse momento, nós aprendemos que temos alternativas viáveis de vivência estética nas nossas casas, haja vista que podemos ampliar nosso repertório, visitando exposições virtuais, dialogando com memes, assistindo a filmes, performances e espetáculos por meio dos espaços virtuais disponíveis.

Também podemos e precisamos nos encantar com o universo estético dos nossos lares, visitar nossa rotina, percebendo, como ela, na verdade, não se repete, pois, como adverte Lucinda (1997), todo dia é novo. Portanto,

Parem de falar mal da rotina, parem de falar dessa sina anunciada de que tudo vai mal porque se repete. Mentira. Que mentira. Não vai mal porque repete. Parece, mas não repete. Não pode repetir. É impossível. O ser é outro. O dia é outro. A hora é outra. E ninguém é tão exato. Nem filme. Pensando firme, nunca ouvi ninguém falar mal de determinadas rotinas. Chuva, dia azul, crepúsculo, primavera, lua cheia, céu estrelado, barulho do mar... O que é que há? Parem de falar mal da rotina. (Lucinda, 1997).

Então, sob esse modo de perceber, desejo que o nosso dia seja sempre outro, que os nossos olhos estejam cheios de encanto, para apreciar o pôr do sol da janela, a salada do almoço, as fotos dos ancestrais, o artesanato da estante, a estampa das camisetas, o canto dos pássaros que passam... Não seria demais pedir uma fotomontagem com a sua gatinha na perna, pois isso é experiência estética no cotidiano. Assim vamos nos sensibilizando, reconstruindo relações, rompendo com preconceitos e produzindo visualidades.

Esta proposta está voltada para o reconhecimento de acervos visuais familiares e almeja potencializar ações educativas no campo do ensino de Arte, por meio de estudos visuais que se voltem para realizadores de fora dos circuitos dominantes, que não estão nos espaços formais e oficiais do saber. Logo, espero poder salientar a importância de fazer cultura visual e apontar o valor de práticas pedagógicas engajadas e voltadas para a formação de novos modos de ver, sentir e pensar.

REFERÊNCIAS

- Alloa, E. (2015). Entre a transparência e a opacidade. In E. Alloa (Ed.), *Pensar a Imagem* (pp. 7- 22). Autêntica.
- Andrade, M. de P. (2008). *Terra de Índio: identidade étnica e conflito em terras de uso comum*. EDUFMA.
- Anônimo. (2019). *Histórias das Mulheres: artistas até 1900*. <https://masp.org.br/exposicoes/historias-das-mulheres>.
- Araújo, R. I. S. (2017). *O reino do encruzo: história e memória das práticas de pajelança no Maranhão (1946-1988)*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Barbosa, A. M. (2005). Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro como as tecnologias contemporâneas. In A. M. Barbosa (Ed.), *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Cortez.
- Barbosa, A. M. (2019). *Mulheres: arte, artesanato, design*. In A. M. Barbosa, & V. Amaral (Orgs.). *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação*. Cortez.
- Butler, J. (2003). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2006). O gênero é uma instituição social mutável e histórica. Entrevista concedida a Revista IHU On-Line. <http://www.unisinos.br/ihuonline/index.php?/>
- Dias, B. (2011). *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual*. UNB.
- Duarte, J. F., Jr. (2005). *Por que arte-educação?* Papirus.
- Farge, A. (2017). *O sabor do arquivo*. EDUSP.
- Foucault, M. (2001). Verdade e Poder. In M. Foucault (Ed.), *Microfísica do Poder*. (pp. 1-14). Graal.
- Guimarães, L. M. de B. (2020). Pesquisa e Educação: quando arte tensiona sentidos na construção de um campo. In C. Rocha et all (Orgs.). *Anais do VII Simpósio Internacional de Inovação em Mídias Interativas*. Media Lab. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/777/o/PESQUISA_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_-_Leda_Maria_-_313.pdf.

- Itaú Cultural. (2019). In Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Histórias das Mulheres, Histórias Feministas. MASP.
- Lauretis, T. de. (1994). A tecnologia do gênero. In H. B. de Hollanda. Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rocco.
- Loponte, L. G. (2008). Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, p.148-164, jul./dez.
- Louro, G. L. (2000). O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Autêntica.
- Louro, G. L. (2018). Um corpo estranho, Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=KN0IDwAAQBAJ&pg=GBS.PT3>.
- Lucinda, E. (1997) Parem de falar mal da rotina. <https://petalaliterarias.wordpress.com/tag/poesia/>.
- Mason, R. (2001). Por uma Arte – educação Multicultural. Mercado de Letras.
- Mirzoeff, N. (2016). O direito a olhar. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016. ISSN 1676-2592. <http://periodicos.sbu/unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>>. doi: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646472>.
- Mondzain, M. (2015). Homo spectator. (pp. 29-41). Orfeu Negro.
- Rodrigues, M. (2017) Autobiogeografia como metodologia decolonial. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26, Memórias e Invenções, 2017, Campinas. Anais eletrônicos [...]. p.3148-3163. http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/PA/26encontro____RODRIGUES_Manoela_dos_Anjos_Afonso.pdf.
- Rolande, J. F. (2018). Entre o escrito e o narrado: sobre os povos indígenas da Baixada Maranhense. In D. dos R. Ribeiro e E. S. Heredero (Orgs.). Anais da I Jornada Internacional de Ciências Humanas: interdisciplinaridade e educação. (pp. 428-434).
- Rosa, A. N. da. (2015). Sobre mudar de paisagens, sobre mirar com outros olhos – narrativas a partir de deslocamentos territoriais. Tese. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/tese_ALINE_NUNES_completa_final_-_maio_2015_-_teste_2.pdf.
- Samain, E. (2018). As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In E. Samain (Org.) Como pensam as imagens. Unicamp.
- Scott, J. (1999). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In Educação e Realidade: mulher e educação. Volume 15, nº 2, jul/dez de 1999.
- Sousa, B. de J. (2003). Um olhar sobre as diferenças: análise da percepção do público que assistiu ao “Terreiro em Festa”. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Artística), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.
- Sousa, B. de J. (2006). Mulheres que tecem histórias: uma abordagem sobre a produção da renda de bilro na Raposa a partir do trabalho feminino. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em História do Maranhão), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.
- Sousa, B. de J. (2015). Tramas de Gênero: um estudo sobre mulheres que tecem redes de dormir em São Bento – MA. EDUFMA.
- Sousa, B. de J. (2020). Artes Visuais e Gênero: proposições para compreensão de corpos e identidades no contexto escolar. In F. A. do Nascimento; T. C. C. Ribeiro; F. A. de Oliveira, (Orgs.). Arte, Gênero, Sexualidade e Educação: saberes e práticas de equidade na escola. EDUFMA. <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/arte-genero-sexualidade-e-educacao-saberes-e-praticas-de-equidade-na-escola/>

A PRESENÇA DA MÚSICA COMO UMA ALTERNATIVA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DECOLONIAL DA GEOGRAFIA

A aplicação da música como ferramenta artística para o ensino da geografia de forma interdisciplinar com objetivo da valorização da cultura nacional, estudo de caso sobre o PAS "Programa de Avaliação Seriada" da UnB, Universidade de Brasília e a música "Aos Olhos de Uma criança" Emicida.

LA PRESENCIA DE LA MÚSICA COMO ALTERNATIVA INTERDISCIPLINARIA EN LA ENSEÑANZA DECOLONIAL DE LA GEOGRAFÍA

La aplicación de la música como herramienta artística para la enseñanza de la geografía de manera interdisciplinaria con el objetivo de valorar la cultura nacional, un estudio de caso sobre el "Programa de Evaluación Serial" del PAS de la UnB, Universidad de Brasilia y la música "A los ojos de un niño "Emicida.

THE PRESENCE OF MUSIC AS AN INTERDISCIPLINARY ALTERNATIVE IN THE DECOLONIAL TEACHING OF GEOGRAPHY

The application of music as an artistic tool for teaching geography in an interdisciplinary way with the aim of valuing national culture, a case study on the PAS "Serial Assessment Program" by UnB, University of Brasília and the music "At the Eyes of a Child "Emicida.

Fellipe Lopes Pontes Pereira
Universidade de Brasília, Brasil

Resumo: Tratando da interdisciplinaridade a partir das obras de Casanova, onde a mesma é tratada como uma possibilidade para construção de um novo mundo e uma nova forma de organizar o ensino-aprendizagem. Que desenvolve no indivíduo as capacidades de teorizar, fazer, ser, pensar, sentir, ouvir e observar. Assim, é possível analisar, o Programa de Avaliação Seriada da UnB, PAS, a partir da canção/obra "Aos Olhos de Uma criança" do Emicida, cantor brasileiro símbolo de resistência e valorização da cultura nacional, que aparece como uma obra da matriz de avaliação, e que ao analisar a sua aplicabilidade expõe a possibilidade dessa música em desenvolver no estudante diferentes formas de acomodação e assimilação do conhecimento e do mundo a sua volta, como propõe Piaget. Então, o presente artigo busca apresentar como a música "Aos Olhos de Uma criança", em uma vertente de valorização cultural nacional, é um exemplo da forma de se aprender e ensinar geografia no contexto latino-americano.

Palavras-chaves: Interdisciplinaridade, Geografia, Ensino, Arte e Cultura

A canção "O mundo aos de uma criança" é uma canção interpretada pelo artista brasileiro, Emicida, a canção é a trilha sonora do filme "O menino e o Mundo" (2013) do diretor Alê Abreu, o eixo temático do filme gira em torno de uma criança que sofre com a ausência do pai, e também por isso decide deixar a sua aldeia e com isso a criança descobre um novo mundo repleto de coisas ainda inimagináveis para tal, ao sair da sua aldeia a criança então se depara com um mundo dominado por máquinas-bichos e estranhos seres, o filme faz uso da animação, a animação é composta por traços simples e lembram

os traços infantis, e como essa perspectiva que a animação apresenta as questões do mundo moderno aos olhos de uma criança.

Emicida, este é o nome utilizado por Leandro Roque de Oliveira, cantor, compositor, produtor musical e desenhista, Emicida é um expoente na cultura nacional pois comunica através de suas obras problemáticas importantes ao cenário brasileiro, como a desigualdade racial e social, Emicida possui prestígio não somente no Brasil, uma vez que é vencedor do Grammy Latino em diferentes categorias.

O enredo do filme que apresenta todas as problemáticas citadas anteriormente e que desperta inúmeras reflexões sobre a realidade atual, e que mesmo sendo uma animação ficcional apresenta diversas problemáticas reais, em especial nos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, o enredo, a animação, a trilha sonora e a própria história do menino contribuem bastante para o entendimento da mensagem do filme, que apesar de bastante suave é também bastante impactante.

A interação do menino com o mundo acontece repleto de variáveis geográficas, o que possibilita que o material áudio-visual seja utilizado também como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, dentre as contribuições geográficas da obra é importante destacar o êxodo rural, provocado pelas baixas oportunidades encontradas no campo, o movimento pendular que consiste na saída da sua cidade para uma outra em virtude do trabalho, e este movimento acontece diariamente, na ida e na volta, por isso tal nome, o filme também contempla questões como a opressão do capital, que se manifesta na coerção da população mais vulnerável e questões políticas como a militarização.

A imensa contribuição da geografia na obra faz com que seja inevitável assistir a obra e não querer contemplá-la em sua totalidade, ou seja, entender quais são os fenômenos ali representados, apesar da geografia ser um pilar fundamental no entendimento da obra, é importante destacar a fundamentalidade da interdisciplinaridade como propõe Pablo Casanova (2017), em especial no contexto latino americano, a interdisciplinaridade se apresenta em distintos níveis, porém, o principal deles é, a forma com que temas relativamente distantes da arte são bem traduzidos e incorporados na obra audiovisual, essa interação por sua vez contribui de forma significativa para o processo de assimilação do conhecimento, como é proposto nas obras de Jean Piaget.

E é por tamanha importância e colaboração que parte desta obra, passou a ser utilizada pela UnB, Universidade de Brasília, em um dos seus meios de acesso, o PAS, Programa de Avaliação Seriada, que consiste em avaliar de forma seriada alunos do ensino médio para que ao fim do ciclo da educação regular os mesmos possam maior possibilidade de ingressar na Universidade de Brasília, atualmente a 4ª melhor Universidade Federal do Brasil, segundo o ranking de Xangai.

A parte da obra utilizada pela Universidade de Brasília no Programa de Avaliação Seriada é a trilha sonora principal do filme, a canção "Aos Olhos de uma Criança" interpretada por Emicida, é importante frisar os objetivos e definir o que é o Programa de Avaliação Seriada para assim entender como a obra é cobrada no contexto da prova.

"O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular. Atualmente, a Universidade destina a metade das vagas em todos os seus cursos aos aprovados no Programa, abrindo as portas da Instituição

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

para os estudantes do ensino médio de forma gradual e progressiva. As provas são interdisciplinares, com o objetivo de verificar o desempenho das competências e habilidades desejadas para os futuros universitários. A avaliação valoriza a aprendizagem escolar, mas não se detém aos conhecimentos isolados nas disciplinas." (CEBRASPE, 2019)

A avaliação também é composta por uma matriz curricular que apresenta aos então vestibulandos obras que devem ser contempladas para a realização das provas, essa matriz curricular é composta da seguinte maneira e com o seguinte objetivo.

"A Matriz apresenta a articulação entre cinco competências e doze habilidades presentes nas três etapas. Para cada etapa, há um conjunto de objetos de conhecimento pensados de forma interdisciplinar, nos quais são sugeridas obras em diversas modalidades: textos, músicas, filmes, pinturas, entre outras. Competência deve ser reconhecida como a mobilização reflexiva e intencional de diferentes recursos (conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, afetos, crenças, princípios, funções psicológicas, posturas e outros) para o enfrentamento de situações-problema. Nessa conceituação, habilidades são recursos que podem ser mobilizados para o desenvolvimento de determinada competência – aprender a identificar, mobilizar, gerenciar e utilizar recursos, articulados a habilidades, conhecimentos, saberes e outras características." (Cebbraspe, 2019)

E foi baseado nos princípios citados anteriormente que a canção "Aos Olhos de uma Criança" interpretada por Emicida fez parte da matriz de avaliação e da prova do PAS 1 em 2018, e é sobre esta participação que o artigo adentra a partir deste momento.

Aos olhos de uma criança	Leio vou, vô, e até esqueço quem sou, sou	Sente o pigarro, atento, alma, louça, morte Aos olhos de uma criança
Menino, mundo, mundo, menino	Calçada, barracos e o bonde	(...)
Menino, mundo, mundo, menino	A voz ecoa sós mas ninguém responde	Saudades de pá, pai, quanto tempo faz, a esmo Não é que esse mundo é grande mesmo A melodia dela, no coração, tema
Menino, mundo, mundo, menino	Miséria soa como pilhéria Pra quem tem a barriga cheia, piada séria	Não perdi seu retrato
(...)	Fadiga pra nós, pra eles férias	Tipo Adoniran em Iracema
Selva de pedra, menino microscópico	Morre a esperança	São lágrimas no escuro e solidão
O peito gela onde o bem é utópico	E tudo isso aos olhos de uma criança	Quando o vazio é mais do que devia ser
É o novo tópico, meu bem	Gente, carro, vento, arma, roupa, postev	Lembro da minha mão na sua mão
A vida nos trópicos	Aos olhos de uma criança	E os olhos enchem de água sem querer
Não tá fácil pra ninguém	Quente, barro, tempo, carma, roupa, nós	Aos olhos de uma criança
É o mundo nas costas e a dor nas custas	Aos olhos de uma criança	
Trilhas opostas, la plata ofusca		
Fumaça, buzinas e a busca		
Faíscas na fogueira bem de rua, chamusca	Mente, sarro, alento, calma, moça, sorte	Emicida. Aos olhos de uma criança.
Sono tipo slow blow, onde vou, vou	Aos olhos de uma criança	

É a partir da letra da música que as problemáticas da mesma começam a ser trabalhadas no contexto do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, a letra da música trabalha diferentes disciplinas, contemplando assim a interdisciplinaridade, porém, todas as questões possuem uma vertente disciplinar, variando entre gramática, português, artes e geografia, é sob a perspectiva geográfica que serão enfatizadas os itens 19 e 21 do caderno Televisão da 1ª etapa do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, 2018.

Item, 19

"A expressão "Selva de pedra" (v.5) faz referência às grandes construções civis decorrentes do avanço imobiliário produzido pela ação humana; ambiente em que são mantidos tanto o equilíbrio das condições ambientais como os ecossistemas." (CEBRASPE, 2018)

O item citado anteriormente possui grande valor e muitas possibilidades para trabalhar com temas referentes ao fenômeno da urbanização, fenômeno este que possui como definição a disseminação do urbano, consiste na mudança da população rural para as áreas urbanas, com isso, ocorre a diminuição da população do campo e a cidade assim como a sociedade se adaptam a essa mudança, porém, o processo de urbanização não acontece de maneira fluída, organizada e linear, esse fenômeno ocorre de maneira desordenada e seguindo poucos princípios ecológicos, e tal crescimento proporciona uma série de consequências, que variam desde o aumento de gases poluentes em determinadas concentrações urbanas até ao não atendimento por recursos básicos para toda a população, uma vez que a infraestrutura não se desenvolve na mesma proporção que a população, causando assim, um desequilíbrio ambiental, além disso, o grande fluxo de pessoas que se instalam em uma pequena concentração espacial acaba agravando problemas sociais como o de moradia, pois, a ausência de espaço implica na presença de pessoal, com isso, acabam por surgir os conglomerados urbanos e também os grandes prédios residenciais, designados na canção como Selva de Pedra, e claramente estes avanços imobiliários possuem consequências ambientais, pois, a expansão do urbano implica na diminuição do rural, compreendido pela vegetação, fauna e flora.

Item, 21

O verso "Fadiga pra nós, pra eles férias" (v.20) remete à desigualdade social, assunto abordado na canção. (CEBRASPE, 2018)

O item 21 então, possui uma abordagem de cunho social, que leva o indivíduo a questionar os sistemas de organização da sociedade, sejam eles, econômicos, políticos ou sociais, a questão apresenta enormes possibilidade para ser trabalhada no contexto da divisão de capital, acesso a bens culturais, exploração do trabalho e segregação social, ao levar em conta o país onde a prova é aplicada, o Brasil, a questão ganha um potencial ainda maior, uma vez que o Brasil possui um alto índice de desigualdade social, onde somente 1% da população concentra 49,6% de toda a riqueza do país, segundo o relatório de riqueza global do banco Credit Suisse (2021), com isso, é possível entender a "Fadiga" citada na canção como consequência da exploração do trabalho que a população mais pobre sofre em paralelo aos sucessivos acúmulos de capital da população mais rica, podendo então, entender as "Férias" como o resultado do acúmulo de capital, que se apresenta como estabilidade social e poder.

Por isso, se justifica a escolha de tal obra para o Programa de Avaliação Seriada pois cumpre com as função de desenvolver o indivíduo para além do mundo escolar, pois, contempla a interdisciplinaridade fundamental para a compreensão do mundo, e do desenvolvimento das capacidades de teorizar, reorgani-

zar, questionar e criticar. Além de que, usa de uma obra nacional para chegar em tais resultados, mostrando assim o valor da cultura nacional e sua importância, não mais utilizando somente obras eurocentristas.

A música em si possui grande fluidez e uma enorme capacidade de beneficiar o processo de assimilação do conhecimento como propõe Jean Piaget (1977), uma música que contempla o universo infantil alinhada como o audiovisual possui ainda mais possibilidades, como é o caso que do produto audiovisual apresentando neste artigo, é importante analisar o mundo como uma esfera individual e o menino como um indivíduo que possui o seu próprio mundo, e mesmo que cada indivíduo possa seu próprio mundo, a história da sociedade está repleta de meninos e mundos que estão sempre em contato e em transformação, onde o indivíduo é capaz de modificar o mundo no qual é inserido e o mundo capaz de modificar o indivíduo.

REFERÊNCIAS:

CASANOVA, P. G. (Eds.). (2017). Las nuevas ciencias y las humanidades. Colección Clásicos Recuperados, - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO

PIAGET, Jean. O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

CEBRASPE, Programa de Avaliação Seriada, PAS, UnB, PAS 1, 2018, https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/405_PAS1_001_02.pdf

CESPE, Matriz de Referências do PAS - Primeira Etapa 2018, <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20do%20PAS%20-%20Primeira%20Etapa%202018.pdf?p=07bab9>

Abreu, A. (Diretor). (2013) O menino e o mundo [filme]. Filme de Papel-Espaço Filmes Emicida (2013), Aos olhos de uma criança [Versão de Estúdio]. ULTRASSOM MUSIC IDEAS

Elias, J. (2021, Junho, 23) Desigualdade no Brasil cresceu (de novo) em 2020 e foi a pior em duas décadas, CNN. <https://www.cnnbrasil.com.br/business/desigualdade-no-brasil-cresceu-de-novo-em-2020-e-foi-a-pior-em-duas-decadas/>

UnB Notícias. (2021, Agosto 19). UnB é quarta melhor federal do país, aponta Ranking de Xangai. <https://noticias.unb.br/76-institucional/5158-unb-e-4-melhor-federal-do-pais-aponta-ranking-de-xangai>

POR UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA CRÍTICA E LIBERTADORA DO ENSINO DAS ARTES

POR UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA, CRÍTICA Y LIBERADORA DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE

FOR A COLLECTIVE, CRITICAL AND LIBERATING CONSTRUCTION OF ARTS TEACHING

Fernando Bueno Catelan¹

UNESP

Resumo: Este trabalho apresenta a experiência do ensino da arte na elaboração e práticas de uma abordagem curricular interdisciplinar, pautado por eixos do conhecimento, que dialoga com os saberes dos estudantes e dos docentes, em uma construção coletiva de trocas e buscas por conhecimentos adquiridos ao longo da vida, na Educação de Jovens e Adultos, da cidade de São Bernardo do Campo/SP. Paulo Freire (2015) sempre falava que educação se faz “com” e não “para”. A visão de algo pronto a ser entregue “para” alguém, é uma concepção capitalista da “educação bancária” que mantém a mão de obra. Neste sentido o “currículo prescrito”, é uma forma de dominação. Freire (2016) também dizia que os países da América Latina, ainda eram tratados como colônia, e a educação crítico libertadora era uma forma de resistir à dominação. É nesse contexto, contra-hegemônico, que iremos apresentar uma abordagem crítica no ensino das artes na EJA.

Palavras-chaves: *Educação de Jovens e Adultos; Currículo crítico libertador; Ensino de arte na EJA; Educação ao longo da vida.*

CAMINHOS DA EJA NO BRASIL

No Brasil, a EJA é associada a uma modalidade de ensino que se dedica a proporcionar escolarização a pessoas que por vários motivos não estudaram quando crianças e/ou adolescentes. Mas essa é uma visão limitada da educação de pessoas jovens e adultas.

Em países onde não se verificam índices de analfabetismo ou de falta de escolarização em jovens e adultos, há também uma educação voltada a jovens e adultos. A educação, nesses países, ocupa posição de destaque para pessoas jovens, adultas e idosas, em cursos de atualização, qualificação, aprendizagem de novas tecnologias e fruição cultural (DI PIERRO In: CATELLI JR, 2017, p. 12).

Por isso é importante defender a educação ao longo da vida, e também se atentar ao que se aprende. A escolha da concepção pedagógica pode proporcionar uma aprendizagem transformadora se ela se direcionar por uma abordagem crítica, como as propostas de educação popular de Paulo Freire; ou proporcionar alienação, tratando alunos/as como clientes ou consumidores, como as propostas pedagógicas internacionais pautadas pelo neoliberalismo.

¹ Professor de Arte na Educação de Jovens e Adultos de São Bernardo do Campo. Licenciado em Artes Cênicas e Bacharel em Direção Teatral (UFOP), Graduado em Pedagogia (UMESP). Mestre em Artes e Doutorando em Artes – Instituto de Artes (UNESP). Representante estadual do Estado de São Paulo da FAEB.

No Brasil, há um longo caminho para efetivarmos a ideia de educação ao longo da vida para além da identificação da Educação de Jovens e Adultos que temos hoje, com a associação ao analfabetismo, a baixa escolaridade ou falta de formação profissional. Isso se dá pelos processos históricos que vivemos no Brasil em que pessoas de baixa renda têm seus direitos à educação violados por ausência, dificuldades de acesso às escolas, ou pela má qualidade de ensino, o que promove evasão e desinteresse na continuidade dos estudos.

Por isso a EJA é levada a cumprir o papel de garantir esse direito à educação que, em algum momento, foi interrompido.

Segundo Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad, no artigo *Escolarização de jovens e adultos* (2000), a trajetória da EJA no Brasil começa ainda no período colonial, com a ação educativa missionária dos Jesuítas que, além de evangelizar, ensinavam ofício para o trabalho na colônia aos indígenas e posteriormente aos africanos traficados da África que foram escravizados.

Já no Império, a primeira Constituição, de 1824, sob influência do Iluminismo, garante instrução primária a todos os cidadãos, o que não passou de intenção legal, pois nesse período apenas uma pequena parcela da população, a elite, tinha acesso à educação: “chegaríamos em 1890 com um sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada de 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 109).

No final do século XIX o quadro não foi alterado com a Primeira República. A Constituição de 1891 definiu que os adultos analfabetos não podiam votar, o que deixava para as elites escolarizadas as decisões eleitorais. Em 1920, depois de 30 anos de República “72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 110).

Só na constituição de 1940 no Estado Novo é que a EJA é tratada de forma particular. Em 1945, a recém-criada Unesco denunciava as desigualdades entre os países e categorizava como “atrasadas” as nações sem cuidado com a educação de jovens e adultos.

Em 1947, é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e seguem-se várias campanhas para a erradicação do analfabetismo, o que fez “cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46% no ano de 1960” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 111).

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, o professor Paulo Freire apresenta suas práticas, propondo uma abordagem metodológica que considere os saberes dos/as educandos/as adultos/as, numa educação “com” e não “para” eles/as, visto que a percepção que até então se tinha dos adultos não escolarizados era a de pessoas imaturas e ignorantes.

Em 1963 Freire é convidado a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, o qual não chega a ser posto em prática pois é interrompido pelo Golpe civil-militar de 1964, que o levou ao exílio após responder dois inquéritos policial-militar (em Recife e no Rio de Janeiro) que classificaram de subversivo o movimento de educação popular que ele desenvolvia.

Interrompidos os avanços para os quais caminhava a Educação de Adultos, surgiram programas de caráter conservador: em 1967, é fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); em 1971, é implantado o Ensino Supletivo. O desinteresse do governo federal era tanto que o Mobral recebia patrocínio da iniciativa privada, que obtinha abatimento do valor doado no Imposto de Renda, numa visão puramente capitalista que buscava atender aos interesses do mercado, como podemos ver no cartaz da época:

Ajude o Mobral com segundas intenções.

Todo analfabeto é pobre. Consume pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa.

Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações.

Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes da sua cidade.

A começar pelo Prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. E isso é importante para você e para o seu negócio.

Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa.

No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo.

Ajude o Mobral da sua cidade com

TRABALHO: sendo recebido pelo Estado, o empresário não precisa de dinheiro.

MATERIAL: cadernos, livros, materiais, transportes, ônibus, além de tudo para ele de graça.

RECURSOS: preços de qualquer material.

mobral
indústria de base

PROCURE A COMISSÃO MUNICIPAL DA SUA CIDADE

Figura 1: Cartaz do MOBRAL. Fonte: Cultura Mix - Disponível em: <<http://cultura.culturamix.com/blog/wp-content/gallery/mobral2/mobral-5.jpg>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Freire sempre teve clareza de que uma ação educativa não pode prescindir da ação política, o que se torna evidente em sua biografia: desde suas práticas na EJA nas Zonas dos Mocambos, em Pernambuco, passando por Angicos, no Rio Grande do Norte, e chegando ao início do Programa Nacional de Alfabetização.

Ao encarar a ação política intrínseca à educação, Freire expõe quais posições políticas assume em suas propostas pedagógicas: coloca-se ao lado da defesa dos mais pobres e contra todo tipo de opressão. Sua postura é em defesa da vida humana, o que o situa, necessariamente, em lado oposto daqueles que defendem interesses do capital.

Somente após a reabertura democrática em 1985 as propostas pedagógicas, que tinham sido interrompidas com o golpe de 1964, começam a ser retomadas. Na Constituição Cidadã de 1988, a Educação de Jovens e Adultos volta a ser tratada como dever do Estado e se mostra atenta às especificidades desta modalidade:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 1988, p. 35),

Em 1989, de volta ao Brasil, Paulo Freire assume a Secretaria de Educação da prefeitura de São Paulo, da então prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores. Em oposição ao MOBRAL, cria o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), coerente a seus princípios pedagógicos e sua história de vida.

PAULO FREIRE E A DEFESA DA EJA

Um recorte na vida de Freire, realizado por Ana Maria de Araújo Freire (1996) em "A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire", mostra com clareza que ele esteve certo em afirmar que educação e política andam juntas. Aos 22 anos de idade iniciara o curso de Direito, porém, não chegaria a advogar, ao perceber que a profissão o colocaria em situações das quais discordaria por questões éticas.

Freire direcionou sua vida ao trabalho docente e lecionou no mesmo colégio em que havia estudado. De 1947 a 1954, foi diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, onde teve seu primeiro contato com a educação de adultos.

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, apresentou o relatório: "A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos", no qual, segundo Ana Freire, ele afirmava:

[...] que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no Estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizados para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases (FREIRE, Ana. In: GADOTTI, 1996, p. 35).

Freire, em diversos de seus livros, busca compreender as relações histórico-culturais, no intuito de se posicionar politicamente diante das injustiças sociais e das relações de opressão introjetadas na sociedade por meio dessas relações. Dentre elas, destaca-se a cultura do silêncio, como condição necessária para a dominação, construída ao longo dos anos e que perpetua a condição de submissão de uma sociedade dependente.

Só é possível compreender a cultura do silêncio ao considerá-la como totalidade que faz dela parte de um conjunto mais amplo. Neste conjunto maior, também devemos reconhecer a cultura ou as culturas que determinam o caminho da cultura do silêncio. Não queremos dizer que a cultura do silêncio seja uma entidade, criada pela 'metrópole' em laboratórios especializados e depois levada ao Terceiro Mundo. Também é verdade que a cultura do silêncio nasça por geração espontânea. Na realidade, ela nasce da relação do Terceiro Mundo e a metrópole. 'Não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Essa cultura é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador' (FREIRE, 2016, p. 110).

A sociedade silenciosa se constitui pela relação de dependência criada entre dominado e dominador. Ou seja, só há dominador porque alguém assume o papel de dominado. Freire considera que as relações de opressão apresentadas no Brasil, e na maioria dos países latino-americanos, se construíram historicamente a partir das relações entre a metrópole e a colônia.

As sociedades latino-americanas se apresentam como sociedades fechadas desde o tempo de sua conquista pelos espanhóis e portugueses, quando a cultura do silêncio tomou forma. Com exceção de Cuba pós-revolucionária, essas sociedades são ainda hoje sociedades fechadas; são sociedades dependentes, cujos polos de decisão, das quais elas são o objeto, apenas mudaram em diferentes momentos históricos: Portugal, Espanha, Inglaterra ou Estados Unidos (FREIRE, 2016, p. 113-114).

Essa condição de colônia, segundo Freire (2016), permite que a metrópole continue explorando os países dominados, mantendo o controle econômico, de modo a conservar a condição extrativista de produtos primários, exportando-os a países que agreguem tecnologia na manufatura e que os retornem às colônias para serem vendidos.

Essa é a chave que relaciona a manutenção da baixa escolaridade nas sociedades fechadas: se o povo se escolarizar, as relações de exploração e de dependência podem ser invertidas, porque a promoção de conhecimento permite gerar tecnologia para que haja independência econômica da metrópole.

Por esse motivo, nos diversos cenários de golpes de Estado (FREIRE, 2016, p. 112-113) que vivemos na América Latina, a educação é uma das primeiras áreas a sofrer cortes orçamentários e interrupção de programas. As elites de uma sociedade dependente assumem o ideário da sociedade dominadora, não permitindo que haja avanços em seus países: “As elites desejam manter o status quo, permitindo que apenas transformações superficiais, para impedir qualquer mudança real em seu poder de prescrição” (FREIRE, 2016, p. 117; grifo do autor).

Freire destaca que a cultura do silêncio não representa uma construção imposta pela metrópole: é dialética em relação à dependência cultural.

As relações entre dominador e os dominados refletem o contexto social maior, mesmo em seu aspecto pessoal. Tais relações supõem que os dominados assimilam os mitos culturais do dominador. Da mesma maneira, a sociedade dependente absorve os valores e o estilo de vida da sociedade metropolitana, uma vez que a estrutura desta última molda a sociedade dependente. O resultado disso é o dualismo e a ambiguidade da sociedade dependente, o fato de que ela é e não é ela mesma, assim como a ambivalência que caracteriza sua longa experiência de dependência, numa atitude em que é atraída pela sociedade metropolitana e, ao mesmo tempo, a rejeita (FREIRE, 2016, p. 111).

Essa dependência, que impõe silêncio às elites diante da metrópole, é que faz calar o povo. Isso reflete uma compreensão nos níveis de consciência que Freire (2014, p. 81) definiu como “Intransitividade da consciência”, na qual o povo, oprimido, internaliza o pensamento de que é menos e que deve aceitar essa condição.

O desprezo de si é outra característica dos oprimidos que provém da interiorização da opinião que os opressores deles. De tanto ouvirem dizer que não servem para nada, que não sabem nada nem são capazes de aprender nada, que são doentes, preguiçosos e improdutivos, acabam por se convencer de sua própria inaptidão (FREIRE, 2016, p. 106).

Esse pensamento não permite que o sujeito se conscientize de sua condição de opressão e tente mudar sua condição. Freire considerava possível superar a consciência ingênua por meio da conscientização de uma prática educativa libertadora.

As propostas pedagógicas de Freire tanto na época da ditadura quanto hoje, no sistema democrático, são um poderoso instrumento de politização e conscientização do povo. Ou seja, uma pedagogia para a libertação que desestabiliza a ideologia dominante. Uma ideologia que pode gerar ações extremas, como

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

no caso do regime militar de 1964 e em golpes de Estado, nos quais a democracia é deixada de lado em favor de interesses das elites.

É importante destacar que, em todas as épocas, aqueles que afirmam ser possível uma educação neutra são justamente os que mais sabem que educação consiste numa ação política, cujo processo educativo de conscientização da realidade do povo ameaça as condições de privilégios dessas elites, promovendo lutas contra as injustiças e as opressões.

EJA - UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA.

Com esse entendimento de que educação é uma ação política, apresentamos a proposta pedagógica da cidade de São Bernardo do Campo (SP), que partir de 2009, tendo como base as concepções de educação de Freire, a prefeitura iniciou a ampliação da EJA no município, baseando-se em princípios de uma educação popular ao longo da vida, com cursos de alfabetização, elevação de escolaridade e ensino profissional (durante o governo do prefeito Luiz Marinho, do Partido dos Trabalhadores, que manteve essa concepção até o ano de 2016, quando chegou ao fim o segundo mandato desta gestão).

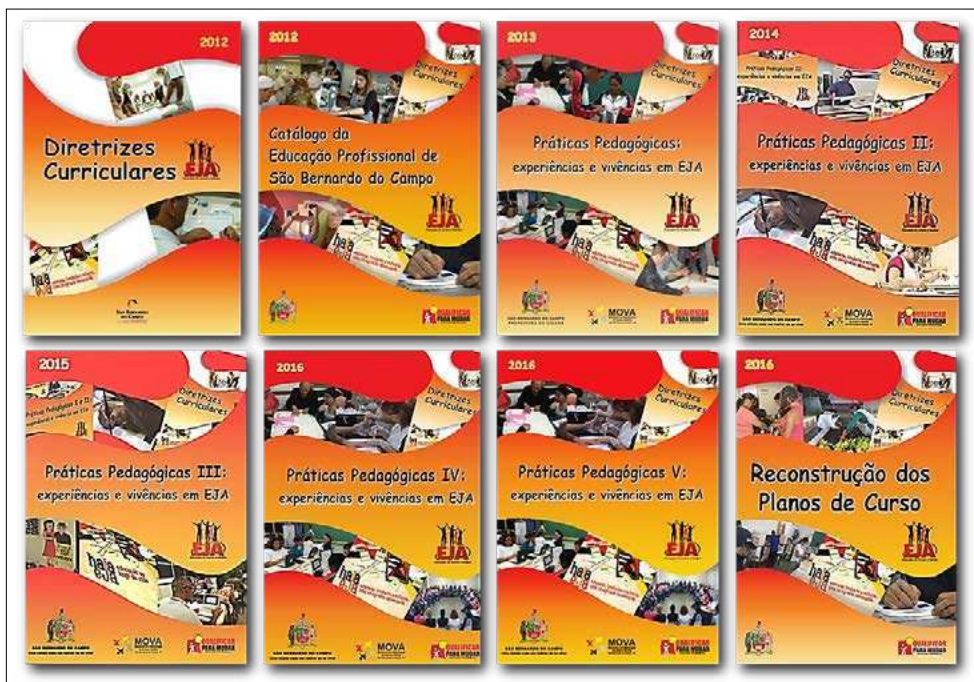


Figura 2: Algumas Publicações da EJA em SBC, de 2010 a 2016. Fonte: Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

No período, foram produzidas diversas publicações que nos possibilitam entender concepções e práticas em que a EJA da rede municipal, em 2010, é apresentada: a “Revista HAJA EJA”; as “Diretrizes Curriculares da EJA”; e o “Catálogo da Educação Profissional de São Bernardo do Campo”, de 2012; cinco “Práticas Pedagógicas: experiências e vivências em EJA” (2013; 2014; 2015 e dois em 2016) e a “Reconstrução dos planos de curso” em 2016.

Pela primeira vez, a cidade assumiu a EJA como parte de sua estrutura de rede, contratando profissionais por concursos públicos e ampliando a oferta com a abertura de oito novas escolas dedicadas exclusivamente à EJA e à Educação Profissional – com cursos nos seguintes eixos tecnológicos: Alimentação; Ambiente e saúde; Confeção; Construção civil; Imagem Pessoal; Tecnologias Digitais da informação e Comunicação; Meio ambiente, Cultura e Sustentabilidade; Produção Moveleira.

Também ampliam para todo o município, em escolas já existentes, cursos noturnos com elevação de escolaridade para 1º segmento – Alfabetização e Pós Alfabetização, correspondentes ao ensino fundamental I de 1ª à 4ª séries e 2º segmento, correspondente ao ensino fundamental II em duas possibilidades: turmas de 5º, 6º, 7º e 8º termos cada uma cursada em um semestre; e o formato Ciclo de Auto-gestão do Conhecimento Presencial e Modular (CAGECPM), com estudo de duas a três matérias por semana com um mesmo professor, em módulos que duram um ano e meio.

Além da parceria estabelecida com o MOVA, o que permitiu abertura de salas de aula em diversas comunidades fora das instituições de ensino formais.

O currículo foi organizado de modo a valorizar os saberes dos/as educandos/as, eliminando os limites do ensino disciplinar e ampliando eixos de conhecimento de forma que cada professor/a possa trabalhar os conteúdos de suas áreas nos seguintes eixos: Memória e Territorialidade; Meio Ambiente e Saúde; Cultura e Trabalho; Linguagens – oral, escrita, artística, tecnológica, corporal e matemática.

Tão importante quanto o crescimento das matrículas na EJA é o como trabalhar com a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte. Considerar quem são esses sujeitos implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas, que favoreça a sua participação.

Em seu fazer pedagógico é imprescindível ao educador/a, a identificação dos sujeitos envolvidos no processo, sem o conhecimento claro e preciso destes, fica impossível o estabelecimento de uma relação entre teoria e prática pedagógica (PREFEITURA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 5).

Neste sentido, o currículo da EJA em São Bernardo do Campo, se apresenta como uma construção coletiva, a partir do diálogo e da prática em um movimento constante de escuta e ação. “O Currículo é uma práxis (Ação E Reflexão), não um objeto estático. O Currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem quais conhecimentos serão construídos nas salas de aula.” (Diretrizes Curriculares, 2012, p. 34-35)

Isso nos leva a um ponto, muitas vezes, criticado nas propostas de Freire, a de que não há um “currículo fundamentado” e por isso “tudo fica vago” e acaba não chegando a lugar nenhum. Esse é um grande equívoco, pois “[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente”. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 48)

Há mais trabalho exigente e crítico em um currículo que se propõe a ser construído coletivamente, a partir das necessidades de cada turma que se apresenta. O mais tranquilo seria ter um currículo prescrito por algum sistema ou rede de ensino e apenas seguir o que está indicado. Ainda mais se pensarmos na realidade dos docentes da Educação Básica brasileira, que para terem uma renda digna, são obrigados a

fazer várias jornadas de trabalho e assumir muitas aulas na semana, o que dificulta o planejamento ideal que se espera para algo que se almeja como uma educação de qualidade. Para termos uma educação de qualidade, primeiro deveríamos começar a dar condições de trabalho dignas e de qualidade para os docentes da Educação Básica.

Na tentativa de superar a “educação bancária” que os currículos prescritos de ensino impõem, a EJA busca se aproximar dos ensinamentos de Paulo Freire e construir um currículo, diante das situações e necessidades dos estudantes e assim chegar a um tema gerador que possa provocar perguntas geradoras que nos levem aos conteúdos a serem abordados.

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão do mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das ‘situações-limites’, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’. (Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*, 2015, p. 136)

O primeiro momento da elaboração do currículo é o de escuta com três movimentos:

- a. diagnóstico de conhecimentos prévios (sondagem);
- b. estudo da realidade (questionário socioeconômico e sociocultural);
- c. reconhecimento das situações limites para chegar ao tema gerador (fala significativa);

A diagnóstica é geralmente feita de duas formas, com um instrumento interdisciplinar elaborado por todos os docentes para cada turma, de acordo com cada termo (série/ano), ou elaborado individualmente por cada docente e aplicado em sua aula.

O estudo da realidade, vem das conversas informais com os estudantes, do conhecimento da comunidade já adquirido no PPP, e de um questionário eletrônico que é respondido no laboratório de informática, com perguntas individuais sobre questões socioeconômico e sociocultural.

A fala significativa que, vai nos apontar mais diretamente o tema gerador, é observada no dia a dia, e também em dinâmicas que indiretamente se pergunta: “O que impede seu viver hoje?”. Nessa fala é importante filtrar questões que sejam atuais e de ordem social e não pessoais.

Esse início do processo de ensino aprendizagem com uma turma, que são realizados alguns procedimentos pedagógicos denominamos de “Caracterização”, em que são identificadas as “Falas Significativas” que vão gerar “Problematização”, dessa forma buscando-se a superação das “Situações-Limites” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 126; 328-330; 375-376).

Após termos esses dados, os docentes e a gestão da unidade escolar, se reúne para elaborar o quadro que será o norteador do currículo. No quadro temos a Situação-Limite que é expressa pela fala significativa, e que nos indica o Tema Gerador. Para superar essa Situação-Limite, é construído um “contratema” que vem a ser uma fala oposta ou resposta a fala significativa, que é o objetivo que se quer chegar após o processo educacional.

Munidos do Tema Gerador e do Contratema, iniciamos a escrita das perguntas geradoras, que vão nortear o que se quer aprender. Muitas vezes “no ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta!” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p.67). As perguntas são divididas entre, Micro que se referem a proximidade com os/as estudantes (comunidade, bairro, cidade), e Macro que se relaciona com assuntos mais gerais (Estado, país, continente e mundo).

Cada pergunta geradora será respondida com um conteúdo a ser proposto, porém não será dividido por disciplina e sim por “eixos temáticos”: Memória e Territorialidade; Meio Ambiente e Saúde; Cultura e Trabalho; Linguagens - Oral, escrita, matemática, artística, corporal e tecnológica. Deste modo os docentes trabalharam de modo interdisciplinar, podendo abordar coletivamente um conteúdo de um eixo. Na figura 03 podemos ver a estrutura do quadro:

CONSIDERAÇÕES COM O ENSINO DE ARTE.

Essa abordagem contribui muito para o ensino de arte na escola, um currículo integrado propicia um processo educativo criador na sua própria natureza, e isso reflete no trabalho dos estudantes. Já a abordagem restrita de um currículo prescrito não leva em conta as diversas potencialidades criadoras e nem respeita os interesses dos envolvidos no processo, uma vez que “[...] esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.” (FREIRE, 2015, p. 83)

Quadro EJA 2º Segmento				
TEMA GERADOR / FALAS SIGNIFICATIVAS:		CONTRATEMA		
- Tema Gerador:		-		
Falas Significativas:				
Problematização micro/local	Problematização macro	Eixos	Conteúdos micros	Conteúdos macros
-	-	Memória e Territorialidade	-	-
-	-	Meio Ambiente e Saúde	-	-
-	-	Cultura e Trabalho	-	-
-	-	Linguagens: Oral, escrita, matemática, artística, corporal e tecnológica	LINGUAGEM ORAL: - - LINGUAGEM ESCRITA: - - LINGUAGEM MATEMÁTICA: - - LINGUAGEM ARTÍSTICA: - - LINGUAGEM CORPORAL: - - LINGUAGEM TECNOLÓGICA: - -	LINGUAGEM ORAL: - - LINGUAGEM ESCRITA: - - LINGUAGEM MATEMÁTICA: - - LINGUAGEM ARTÍSTICA: - - LINGUAGEM CORPORAL: - - LINGUAGEM TECNOLÓGICA: - -

Figura 3: Quadro EJA 2º Segmento. Fonte: Do autor.

O próprio Freire diz que a prática criadora e recriadora está para além de uma abordagem tradicional na educação e, da mesma forma, defende Boal, com ênfase, a criação como parte necessária para a libertação

Boal, em seu último livro *Estética do Oprimido* (2009), nos apresenta uma defesa da atuação da arte na ação de libertação das opressões. Para ele, o analfabetismo estético deve ser motivo de preocupação tão relevante quanto o analfabetismo do letramento, pois "O analfabetismo estético, que assola até alfabetizados em leitura e escrita, é perigoso instrumento de dominação que permite aos opressores a subliminal *Invasão dos Cérebros!*" (BOAL, 2009, p. 15).

Isso nos aponta uma possibilidade de abordagem artística na educação que fortalece a emancipação dos/as educandos/as para além de uma visão tradicional escolar que privilegia o letramento como única forma para a formação do indivíduo.

Boal (2009, p. 16) defende duas teses principais: a primeira é que "existem duas formas de pensamento: Sensível e Simbólico"; a segunda, que não podemos ignorar "que todas as sociedades estão divididas em classes, castas, etnias, nações, religiões e outras conformações, é absurdo afirmar a existência de uma só estética que a todos contemple".

Logo, é na direção oposta ao ensino tradicional que Boal aponta a necessidade de pensarmos o indivíduo na sua inteireza, e não fragmentado e afastando corpo e mente, razão e emoção, como se fosse possível essa separação na vida que se faz vivendo.

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavra) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia (BOAL, 2009, p. 16).

É na ação criadora que será possível uma verdadeira emancipação, uma vez que as elites entendem como funciona esse poder libertador das artes, e é por isso que o controlam e dificultam o acesso das classes populares a elas: "O pensamento sensível é arma de poder – quem o tem em suas mãos, domina [...] Quando exercido pelos oprimidos, o Pensamento Sensível é censurado e proibido" (BOAL, 2009, p. 18).

É urgente promovermos a criação artística como instrumento de libertação, pois assim nos tornamos agentes políticos que manifestam seu pensamento ao utilizar "Palavras, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta" (BOAL, 2009b, p. 19). O currículo deve ser um instrumento de todos e não imposto de modo verticalizado.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. (2009). *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 2013.

- DI PIERRO, M. C (2017). Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. In: CATELLI JUNIOR, Roberto (Org). Formação e práticas na educação de jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa.
- DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. (2000). Escolarização de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio/ago., p. 108-130. Consultado em 20 de dezembro de 2021. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- FREIRE, A. M. de A. (2017). Paulo Freire: uma história de vida. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, A. M. de A. (1996). A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (Org). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (2015). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2014). Educação como prática da liberdade. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2016). Conscientização. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P; S. Ira. (2011). Medo e ousadia. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P; FAUNDEZ, A. (2011). Por uma pedagogia da pergunta. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (S/d) Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. Consultado em 20 de dezembro de 2021. https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf.
- GERHARDT, H-P. (1996). Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, M. (Org). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez.
- PREFEITURA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. (2012). Diretrizes Curriculares da EJA. São Bernardo do Campo, SP: Secretaria de Educação.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). (2016). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica.

POR UNA REORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LO DECOLONIAL

PARA UMA REORIENTAÇÃO DESCOLONIAL DO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

FOR A REORIENTATION OF ARTS EDUCATION FROM A DECOLONIAL PERSPECTIVE

José Eugenio Rubilar Medina¹

Universidad de Barcelona

Resumen: La crítica decolonial, respecto a la excepcionalidad humana, invita a releer los planes de estudio y problematizar las inclusiones y exclusiones que no reconocen las consecuencias de la colonialidad. No sólo para desestabilizar la mirada noroccidental, sino, también, atender cómo el currículo a menudo oculta conocimientos, saberes, ideologías y "privilegios que son incómodos e inquietantes" (ZEMBYLAS, 2018b, p.87). Quizás sea necesario prestar mayor atención a la colonialidad que parece movilizar un neocolonialismo que sigue insistiendo en definiciones universalistas de la cultura, las artes, la educación, el patrimonio, las subjetividades y el conocimiento. Más allá de extender los límites curriculares mediante una mirada interdisciplinaria, puede que sea necesario dar un giro al currículo y la pedagogía, atendiendo los márgenes del saber/hacer, subrayando en lo que hacemos a partir de los cambios y tensiones y, de este modo, concebir una educación artística comprometida con los diversos modos de vida, existencia y formas de saber.

Palabras clave: antropoceno, decolonialidad, posthumanismo, educación artística

INTRODUCCIÓN

No podemos desentendernos de importantes cuestiones alusivas a las devastaciones humanas, sociales y medioambientales, las asentadas disparidades económicas y las injusticias estructurales de una economía global sustentada en un violento extractivismo. El antropoceno (del griego *anthropos*, por humano, y *cene*, que alude a lo nuevo o reciente) es un término acuñado por el Premio Nobel de Química, Paul Crutzen en una conferencia para interpelar el Holoceno (época geológica posglacial correspondiente a la más reciente del periodo cuaternario desde hace alrededor de unos once mil años hasta nuestros días), no obstante, lo que sería una interpelación del momento, daría lugar al surgimiento de un concepto que alude a un "entrelazamiento entre el tiempo geológico de la tierra y la historia humana" (PARIKKA, 2018, p.51).

Pero referirse al antropoceno no es sólo una cuestión geológica, sino, más bien, interconectada con preocupaciones políticas, económicas, sociomateriales, culturales, ambientales, educativas, artísticas, patrimoniales, etc. Una discusión que no debe centrarse únicamente en el fenómeno del cambio climático, sino, en las respuestas y responsabilidades que nos competen como humanidad respecto al acelerado impacto humano sobre el planeta, el consumo y la lógica extractivista. En este panorama de la contemporaneidad, la reorientación desde lo decolonial, emerge como posibilidad de activismo/artivismo educativo que inte-

¹ Escultor Lic. en Artes Plásticas y Educación, Mg. en Psicología Educativa y Mr. en Artes Visuales y Educación. Las líneas indagación que aborda relacionan ed. artística, identidades y cultura visual/material. Actualmente, cursa el Doctorado Artes y Educación en la Universidad de Barcelona, España.

rumpe el flujo de lo habitual para concebir una educación artística comprometida con los diversos modos de vida, existencia y formas de saber.

Ideológicamente, se ha ido configurando toda una agenda global respecto al cambio climático, sin embargo, entre líneas, se manifiesta un imperialismo ecológico marcado por la persistencia de un “racismo ambiental”



Figura 1: “Lección de geografía” de Alfredo Valenzuela Puelma (Pintura de óleo sobre tela, Año 1883) -Obra perteneciente a la colección del Museo Nacional de Bellas Artes, Santiago de Chile- Esta obra contextualiza la educación normalista decimonónica, masculina, humanista y antropocéntrica. Fuente: <https://www.surdoc.cl/registro/2-35>

(MILLALEO, 2019, p.269) muchas veces espectacularizado por los medios de comunicación, pero, que puede releerse como un agravante violento, casi imperceptible, que amenaza territorios y a las minorías originarias. Con el desafío de evidenciar esta violencia, silenciada para que pase inadvertida, pero, sin dejar de lado las cuestiones de justicia social, es necesario instalar un debate concientizador y educativo que, desde la resiliencia, haga “hincapié en la capacidad de adaptación y la gestión adaptativa más que en la estacionalidad” (BENSON & CRAIG, 2014. p.779).

TENSIONANDO POSTHUMANISMO Y DECOLONIALIDAD

Las perspectivas decoloniales y los enfoques posthumanos han articulado una crítica respecto a la excepcionalidad humana, poniendo en tela de juicio los supuestos perdurables de la estrecha versión del humanismo occidental que han perpetuado una jerarquía de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano. Un esquema que ha sido histórico y políticamente producido y reproducido como estructura de dominación, poder y significación durante siglos por el “sistema-mundo capitalista” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p.88) que es, a la vez, noroccidental, cristiano, patriarcal y colonial.

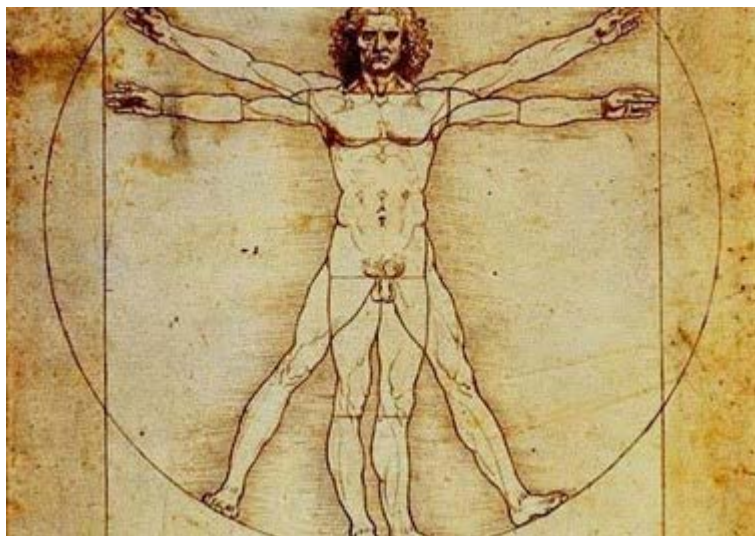
El posthumanismo, en términos generales, es un enfoque que surge en el siglo XX y descentra lo humano y desmantela el Humanismo, tensionando y desarticulando las distinciones binarias entre entidades humanas y no humanas (plantas, animales, cosas, entornos naturales, tecnologías, espacios, etc.) asentadas con la tradición cartesiana. Esa distinción universal que separó la razón de los afectos, ubicando la primera en posición de superioridad frente a la segunda a partir de los fundamentos “racionalistas, mecanicistas u objetivistas” (GIRALDO Y TORO, 2020, p.11), positivistas, coloniales y patriarcales. Asimismo, ha desarrollado una interesante crítica sobre el uso que se ha hecho de lo humano, en concreto, el hombre, como universalismo occidental y “categoría normativa ontológica, epistemológica y ética” (ZEMBYLAS, 2018a, p.254). Estos planteamientos han emergido de un grupo de filósofas, científicas y artistas, mayoritariamente mujeres, que han movilizado un amplio debate que cuestiona la visión patriarcal de lo que la tradición ha inscrito sobre lo humano, “no como un elemento de ciencia ficción, como lo fue en el pasado,

sino, como una característica de nuestra vida diaria, presente y futura” (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2017, p.2). Pero es importante señalar, que la perpetuación de las desigualdades históricamente situadas y de las asimetrías de poder no son simplemente el resultado de un antropocentrismo omnipresente, sino que están estrechamente asociadas a la mirada occidental colonial que ha cosificado y objetivizado a las personas que viven en países no noroccidentales, a las poblaciones indígenas históricamente colonizadas y a los grupos migrantes.

Si bien el posthumanismo articula una crítica profunda respecto a los modelos humanistas clásicos occidentales inscritos desde “la Ilustración europea del siglo XVII y el Liberalismo del siglo XVIII” (WINNUBST, 2018, p.97), las teorías decoloniales han ampliado el horizonte en cuestión. De este modo, se sitúa el Renacimiento del siglo XV como el mismo hito que inicia la expansión del colonialismo europeo alrededor del mundo, una configuración de poder y dominio político-económico para el control de los recursos naturales y de producción que dará lugar a la “colonialidad” (QUIJANO, 2000, p.122). Una articulación de dominio del conocimiento/saber, el trabajo, la identidad y las relaciones intersubjetivas que se extendió a la esclavización masiva de grupos considerados sub-humanos o no-humanos bajo la justificación científico-técnica de las taxonomías de clasificación racial y biomórficas marcadas por “el color de la piel, la etnicidad, la lengua, la cultura y las creencias” (MILLALEO, 2019, p.270).

Sirviéndose de la razón, el hombre blanco europeo no solo es “capaz de descifrar las leyes inherentes de la naturaleza, sino también, es capaz de dominarla y ponerla a su servicio mediante la ciencia y la técnica” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p.146). De este modo, aquellos grupos que están por sobre la línea de lo humano son reconocidos socialmente en su humanidad, ocupando una posición de superioridad como seres humanos con subjetividad y, por tanto, con acceso legítimo a derechos civiles y políticos (MBEMBE, 2016), mientras los que están por debajo, son inferiorizados y ubicados en el lugar de la naturaleza. El humanismo seculariza la razón científico-técnica del hombre blanco sobre otras entidades inscritas en lo no-humano, extendiendo así, “mecanismos de control sobre el mundo natural y social que podemos identificar en la imagen del Hombre Vitruvio” (BAYLEY, 2018, p.254), un ser perfecto que proyecta un ideal universalista naturalizado (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2017). Esta construcción de alteridad asentará una lógica binaria que reprimirá las diferencias, una relación vertical y jerárquica, que ubicaría la figura del hombre europeo, blanco, cristiano y civilizado sobre otras formas de vida.

Figura 2: “El Hombre de Vitruvio o Estudio de las proporciones ideales del cuerpo



humano” de Leonardo da Vinci (Dibujo de pluma y tinta sobre papel -alrededor de 1492-) Obra localizada en Accademia di Belle Arti en Venecia. Fuente: Lucnix via Wikimedia Commons Dominio Público.

Los ejes de articulación de dominio de la colonialidad están mediados por la idea de raza (QUIJANO, 2000). De ahí que el racismo sea la expresión de un abismo intraspasable entre humanidad y no humanidad, constituyendo una estructura de distinciones, exclusiones y marginaciones. Sin embargo, “de la raza o del racismo sólo se puede hablar a través de un lenguaje fatalmente imperfecto, gris, inadecuado” (MBEMBE, 2016, p.37), sobre todo cuando no se puede desconocer que los procesos de diferenciación, exclusión y marginalización aún se expresan, ya sea de forma “innata, consciente o inconsciente” (ZEMBYLAS, 2018b, p.93) como efectos del colonialismo y la colonialidad.

Los dispositivos de dominación de saber/poder de la colonialidad, imposiciones sutiles, pero, más prolongadas, arraigadas, enraizadas y penetrantes, durante siglos, han ido modelando distinciones normativas, homogeneizantes y hegemónicas para subordinar, excluir, ocultar y someter otros cuerpos, otras formas de vida, otros conocimientos/saberes y otras manifestaciones culturales. Si bien el colonialismo es más antiguo que la colonialidad, ésta última sigue su propia línea al ser más “violenta, profunda y más duradera” (QUIJANO, 2000, p.126). Por eso, la colonialidad está presente en nuestra cotidianidad, en las formas del vivir, en el sentido común, en cómo nos vemos a nosotros mismos, en la autoimagen de los pueblos, en la cultura, en las aspiraciones humanas, en las clasificaciones, en las estandarizaciones, en las mediciones, en las exclusiones.

Si bien las reivindicaciones políticas y éticas de los activismos y artivismos de grupos subalternos y racializados han extendido una mirada crítica de alerta sobre los vínculos, muchas veces inadvertidos, del humanismo y la colonialidad que se articulan como “ejes de dominación” (GANDARIAS, 2017, p. 129). Es que la colonialidad se complejiza en la medida que tiene vigencia en la sociedad al cotidianizar el hecho de pensar y aceptar que el orden originario de las cosas corresponde a la manipulación e “imposición de jerarquías” (ORTÍZ, ARIAS Y PEDROZO, 2018, p.216) que se entremezclan sigilosamente. Por eso, aunque lo “neocolonial, sitúe las condiciones que reeditan las dinámicas coloniales” (PONZANESI, 2018, p.279), rearticulando estructuras de poder que pueden ser globales, pero, asimismo, locales. Formas de control, dominación y sometimiento de la colonialidad que siguen presentes, enunciando con ello, nuevas diferenciaciones y clasificaciones que colocan a países, pueblos, subjetividades y saberes en posiciones de subalternidad y dependencia prolongada.

No se puede olvidar que las lógicas empresariales y economicistas re-conciben el conocimiento, la educación y las distintas dimensiones del saber, como mercancías disponibles para ser transadas y adquiridas, pero, además, ha conllevado a una legitimación de prácticas sociomateriales alusivas a la innovación científica y tecnológica, la excelencia, la competitividad y el crecimiento económico; todas concepciones alineadas a las relaciones hegemónicas presentes en las sociedades contemporáneas. Lo anterior, ha propiciado un escenario en el que los territorios ancestrales, los paisajes naturales y los saberes de los pueblos originarios sean saqueados y despojados de sus sentidos, una mercantilización de saberes alineada a una producción de subjetividades mercantilistas (MARTÍNEZ, 2014).

Atender el impacto humano, es reconocer una responsabilidad que nos concierne, posibilitando un impulso a las humanidades, a la educación y a las prácticas artísticas. No se trata de instaurar una cuestión de culpas, sino hacer frente a las políticas de corte neoliberal que instauran una lógica neocolonial vinculada a formas más difusas de supremacía económica, militar, financiera, medioambiental, cultural, tecnológica, etc. Tampoco se trata de interpretar o pretender dar voz a las minorías, ni mucho menos, pretender interpretar esas otredades silenciosas no humanas y más que humanas. La educación ofrece

espacios para interrogarnos y reconocer responsablemente que estamos constituidos por múltiples y enmarañadas otredades, incluidas las no humanas. Por ende, atender lo posthumano desde la crítica decolonial, nos puede orientar a reflexionar y repensar lo que nos caracteriza como especie, nuestra política y nuestra relación “con otras formas de vida, con objetos, con entornos, con la materia, con el planeta” (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2017, p.3). Pensar con sentido decolonial puede movilizarnos a acciones y procesos críticos que revelen, dismantelen y resistan a las “fuerzas hegemónicas que orbitan a nuestras subjetividades, los encuentros y las relaciones” (PUENTES, 2015, p.11) sin la instalación de jerarquías, distinciones, exclusiones y marginaciones.

Las perspectivas posthumanas comparten el trasfondo crítico respecto al antropocentrismo extendido por el humanismo y la modernidad que también plantea el pensamiento decolonial al cuestionar el excepcionalismo humano (esa concepción noroccidental del hombre blanco heteronormativo universalizado). Ambos marcos ponen sobre la mesa el debate sobre la objetivación que silencia o convierte al otro en una entidad relegada y pasiva. No obstante, es muy importante señalar que “el pensamiento decolonial no es un equivalente o un complemento anexo a la crítica posthumanista” (ZEMBYLAS, 2018a, p.254). Si bien ambos enfoques comparten puntos comunes que los unen en cuanto proyectos de justicia social que desafían los dualismos ontológicos y epistemológicos (sujeto-objeto; mente-cuerpo; razón-afectos; cultural-natural; materia-lenguaje; etc.) para resistir las prácticas de control autoritario y los modelos de mercantilización de los saberes/conocimientos. Sin embargo, la distancia entre ambos enfoques se revela cuando se exploran en detalle las prioridades albergadas en el germen geopolítico en cuanto saberes situados y encarnados. Y es que el pensamiento decolonial vuelve sobre los procesos negados y ocultados por el multiculturalismo, unas luchas encarnadas, respecto a los ecos de la colonialidad. Si bien el posthumanismo no pretenda borrar o sustituir el proyecto decolonial, en su crítica al humanismo y al colonialismo, reconocen las alianzas con las perspectivas feministas y anticolonialistas al rechazar la ideología de la “subjetividad blanca como superior en desmedro de las personas no blancas como menos civilizadas” (ZEMBYLAS, 2018b, p.94).

Pese a que algunos estudiosos del pensamiento decolonial no comparten la idea de relacionarse con el pensamiento posthumanista debido a las disimilitudes históricas, políticas y epistemológicas (DE QUEIROZ & ROCHA, 2019), incluso mirando con sospecha las perspectivas posthumanistas y su descentralización de lo humano, considerando que puede dar lugar a una reedición del entendimiento humanista (DE OLIVEIRA & BASTOS, 2016). Sin embargo, insistir en un debate sobre lo que distancia ambas líneas de pensamiento, aun cuando compartan agendas similares, es instalar una suerte de bifurcación dualista que se queda en lo irreconciliable. Por eso, más allá de entrelazar ambas perspectivas, parece más adecuado tensionarlas. Con ello, un reconocimiento a sus diferencias, ya que ambas miradas no deben generalizarse ni tampoco sobreponerse para instalar una lógica dicotómica que privilegie y jerarquice conocimientos/saberes. Por tanto, resulta más fructífero tensionar estas y otras perspectivas, para expandir nuestras formas de pensar y desvincularnos de las narrativas excluyentes planteadas por el humanismo y la colonialidad. Una amplitud que debe albergarse en nuestras respuestas pedagógicas, políticas y éticas para resistir a las lógicas universalistas, pero, también, a las estructuras taxonómicas de hacer/pensar, esos sistemas de control, estandarización, clasificación, mercantilización y burocratización que proliferan en el antropoceno y privilegian ciertas formas de conocimiento/saber y vidas más que otras.

Por tanto, el desafío está en no renunciar al desarrollo de experiencias intensas de aprendizaje socio-material, ancestral, natural, cultural y relacional, sino hacer que vayan más allá de la petición neoliberal

que exige la expertise respecto a ciertos conocimientos para una mejor posición laboral y productiva. Esto supone una reorientación que vuelva sobre lo que entendemos por humano, pero reconociéndonos enmarañados a todas las otredades no humanas de una forma no jerárquica. Atender una ética sobre las relaciones sociomateriales y afectivas entre los seres humanos, incluyendo sus conexiones con el planeta (tierra, aire, agua y espacio) y otros seres. De este modo, "los movimientos sociales empiezan a ser más que sociales, movimientos de materia y afectos simultáneamente, movimientos que cambian el poder creando formas de vida alternativas" (PAPADOPOULOS, 2018, p. 205). En cualquier caso, para hacer prevalecer la idea de un proyecto humano éticamente responsable, lo meramente humano (al menos en el sentido de lo humano como centro de todo) ya no basta.

Por eso es importante propiciar un despliegue de habilidades éticas y relacionales enmarcadas en el diálogo, relación y conexión para repensar colectiva y críticamente las cuestiones que inciden en los modos de aprender (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ Y MIÑO, 2010), la mercantilización del conocimiento/saber y las lógicas economicistas y extractivistas del neocolonialismo antropocéntrico. Sin duda, para desarticular estas fuerzas, quedarnos en el plano teórico tampoco es suficiente, no hay que olvidar que "existe vida más allá de la teoría" (BRAIDOTTI, 2013, p.20). Por eso es preciso explorar alternativas que decanten en prácticas comprometidas responsablemente con el replanteamiento de nuestra relación con otras entidades humanas y no humanas. Pero, también, abrir posibilidades que re-elaboren una ética adscrita a formas relacionales, sociomateriales y afectivas que permitan ir abriendo los "caminos del estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte decolonial" (WALSH, 2014, p.70). No podemos ponernos una venda en los ojos y hacer caso omiso a esas prácticas opresivas y excluyentes de las jerarquías de género, raza y clase que siguen manifestándose.

POR UNA RE-ORIENTACIÓN

En este escenario cambiante, dinámico y convulso, ¿Cómo podemos, desde la educación artística (formal, informal, activística, patrimonial, museística, etc.), abrir otras posibilidades para responder con responsabilidad a la compleja misión de resistir a las fuerzas que universalizan lo humano en el antropoceno? ¿Qué posibilidades puede abrir la pedagogía en el presente, atendiendo el pasado, pero con perspectiva de futuro? ¿Cómo hacer frente a las sutilezas de la colonialidad y responder a la neocolonialidad? Estas preguntas no son fáciles de responder, y aunque se pueden seguir enunciando diagnósticos o evaluaciones críticas, lo relevante aquí es levantar una puesta en común en la que revisemos nuestra subjetividad y los preceptos que constituyen nuestra humanidad para germinar un conocimiento socialmente útil y afectivamente comprometido con los diversos modos de vida y las otras formas de saber/conocer.

Un buen ejercicio es comenzar reconociendo nuestra condición humana, no como excepcionalidad, sino desde la co-responsabilidad. Y es que la humanidad no es el centro de todo, estamos constituidos por múltiples y enmarañadas otredades no humanas y más que humanas. Las artes, expresiones muchas veces conexas con los movimientos culturales, pueden darnos ciertas pistas para interpelar nuestra individuación y reorientar nuestras prácticas educativas. Por ejemplo, la serie *Washed Up* del mexicano Alejandro Durán, se desarrolla a partir de residuos plásticos recolectados en las costas mexicanas. Su obra formula una cartografía global del plástico y subraya la escala generalizada de la "penetración contaminante y del sistema de consumo que le da soporte" (GUTIÉRREZ, 2019, p.54).

Muy distinto es el caso de las intervenciones del arquitecto y artista búlgaro Christo y la artista Jeanne-Claude que, inscritos en el relato de la historia del arte noroccidental, concretamente, dentro de las prácticas vinculadas al Land-Art. Entre sus obras, destacan las intervenciones en las que se han extendido telas de 400 metros para atravesar el Valle del Colorado (1972), envolver once islas de la Bahía de Vizcaya, en Miami, con un tejido de propileno de color fucsia (1983) o colocar 1.340 sombrillas azules en un parque de Ibaraku, en Japón (1991). En palabras de la pareja, estas intervenciones “toman prestado un espacio para crear una dimensión escultural, una perturbación gentil” (MOMBELLI Y ISLAS, 2009). Pero,

¿realmente son gentiles estas intervenciones efímeras? ¿Cuál es el impacto a corto y largo plazo sobre las formas de vida? ¿Cómo ha afectado la presencia humana de esos trabajadores y las maniobras técnicas de las instalaciones en el entorno? No es menor considerar que el proyecto Over the River que consistía en cubrir el río Arkansas, en Colorado, con una tela transparente de polipropileno por alrededor de 10 kilómetros interrumpidos por los puentes y rocas del cañón de las Montañas Rocosas, en un tramo de más de 25 kilómetros se vio interrumpido por los informes de impacto ambiental y la resistencia de activistas ecológicos. Sin embargo, ésta no fue la única intervención que generó resistencia y no se concretó. También quiso empaquetar el monumento a Cristóbal Colón de Barcelona, pero no se llevó a cabo porque, según dicen, el arquitecto perdió interés, pero otros dicen que fue el rechazo de las autoridades de gobierno (EL PAÍS, 1984). Quizás, empaquetar a Colón hubiera sido un gesto más gentil, y un eventual guiño a lo decolonial.



Figura 3: “Colón vistió la camiseta del Barça” de Ferran Nadeu (Fotografía) -Año de la intervención 2013- Instalación realizada en el Monumento a Colón en Barcelona, España. Fuente: <https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20200601/cuando-christo-quiso-envolver-estatua-colon-barcelona-7982421>

Los saberes ancestrales y tradicionales, las cosmovisiones y epistemologías de los pueblos originarios no están para expropiarlos o clasificarlos en jerarquías, esas lógicas de la colonialidad de poder y saber. Por ejemplo, el caso de los tejidos mayas, tradición y saber ancestral perpetuado por el “Movimiento Nacional de Tejedoras Ruchajixik ri qana'objäl de Guatemala” (CELIGUETA Y MARTÍNEZ, 2020, p.243), han sido robados, plagiados y apropiados por multinacionales del vestuario.

La existencia de estos conocimientos/saberes debería afectarnos para expandir nuestra comprensión de experiencias más que humanas como la territorialidad. Por ejemplo, el caso de los saberes de la “cultura Tairona” (GUTIÉRREZ, 2016, p.210) que, más allá de quedarnos con el relato de las construcciones simbólicas, es interesante atender cómo la configuración del espacio se intersecta con cuestiones materiales e inmateriales pues, el equilibrio con la naturaleza es punto de partida y llegada para los ciclos vitales no tan solo de las comunidades, sino de todas las entidades inherentemente arraigadas al territorio. Más allá de las fronteras, un saber cultural, sociomaterial, patrimonial, ancestral que se establece con pensamientos, memorias y otras formas de vida.

LÍNEAS DE FUGA

De lo anterior, ¿qué implica entonces atender la decolonialidad? ¿Cómo podrían reorientar nuestras prácticas, acciones y formas (pedagógicas, artísticas, científicas, tecnológicas, etc.) de relacionarnos con el mundo? Seguro no es un movimiento fluido, implica una salida de nuestras zonas de confort y reconocer esas “zonas grises” (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, SANCHO Y FENDLER, 2015, p.369) que configuran los espacios y dinámicas relacionales, muchas veces, confinando, anulando y marginando otros agenciamientos no-humanos, otros conocimientos y otros saberes. Por eso el posthumanismo puede ayudarnos a entender que los humanos no estamos separados de las otras entidades que constituyen el ensamblaje mundo/tierra/planeta, que somos parte de él como algo entrelazado, es “Estar-siendo y ser-Estando” (GIRALDO Y TORO, 2020, p. 92). Un ensamblaje donde las entidades se afectan y son afectadas, cosas, artefactos, cuerpos, entornos, tecnologías, etc. se co-construyen de forma “enmarañada, se entrelazan material, discursiva” (DE QUEIROZ & ROCHA, 2019, p.257) y afectivamente, permitiéndonos pensar más allá de los confines habituales de lo humano. No obstante, “pensar en términos de enredos más que humanos, también implica prestar atención a cómo estos enmarañamientos pueden seguir perpetuando una lógica colonial donde se reemplace la idea de una humanidad indiferenciada con la instalación de otro universal abstracto” (SCHULZ, 2017, p.130).

Desde estas líneas de fuga, se pueden articular ideas significativas y útiles que reorienten el trabajo que desarrollamos, en la medida en que vamos comprendiendo y reflexionando de mejor manera sobre lo que hacemos y sobre cómo podemos hacer las cosas de manera diferente en cada uno de nuestros contextos de acción. Por ejemplo, para descentrar al sujeto individualista, posesivo y competitivo que se presenta como el ideal del modelo neoliberal, es necesario atender aquellos elementos



Figura 4: “Magallanes, Marilyn, Mickey y fray Dámaso -500 años de conquistadores RockStars-” de Kidlat Tahimik (Fotografía) Exposición realizada en octubre del 2021 en el Palacio de Cristal del Parque del Retiro de Madrid, España - La narrativa y la imaginaria desplegada en el trabajo del artista filipino, vincula la globalización con la violencia colonial-. Fuente: <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/kidlat-tahimik>



Figura 5: Taller de vasijas en tierra, Universidad Católica del Norte (Fotografía 2015)-Estudiantes de la Escuela de Arquitectura participan en una actividad realizada por la Agrupación Ayllu que recupera tradiciones ancestrales-. Fuente: <https://www.noticias.ucn.cl/noticias/extension-cultural/estudiantes-aprenden-tecnicas-de-vasijas-en-tierra/>

y entidades que son parte co-constitutiva de una subjetividad ensamblada. Los espacios, los saberes ancestrales, los materiales didácticos, los objetos, los textos, otras personas, etc. En esta línea de pensamiento, aquello que nos rodea puede ser concebido como extensiones de nosotros mismos, en términos sociomateriales y afectivos. De este modo, las fronteras entre humanos y no humanos comienzan a difuminarse marcando importantes implicaciones éticas y políticas. No se trata de escapar o renunciar a nuestra humanidad, sino de aventurarnos a redefinirla para ir más allá de los estrechos límites de cómo se nos ha enseñado, pensado y practicado la "idealidad y la materialidad" (CARSTENS, 2018, p.344) de lo que constituye nuestra humanidad.

Por ejemplo, podemos cuestionar los planes de estudio (los habituales planes de estudio multiculturales) para problematizar las inclusiones y exclusiones que no reconocen las consecuencias de la colonialidad. Una forma no sólo de desestabilizar esa mirada noroccidental, sino de atender cómo el currículo a menudo oculta conocimientos, saberes, ideologías y "privilegios que son incómodos, difíciles e inquietantes" (ZEMBYLAS, 2018a, p.259). Por lo tanto, debemos prestar mayor atención al colonialismo y sus supuestos subyacentes (la colonialidad) que, como procesos de larga data histórica, parecen movilizar un "neocolonialismo" (PONZANESI, 2018, p. 279) que querrá seguir insistiendo en definiciones universalistas de la cultura, el trabajo, la educación, las subjetividades, las relaciones sociomateriales y la producción de conocimientos. Por eso, más allá de extender los límites curriculares de las humanidades mediante una mirada interdisciplinaria, puede que sea necesario una difuminación radical del currículo y la pedagogía y otros haceres/saberes, subrayando en lo que hacemos a partir de los cambios y tensiones que ofrece la perspectiva decolonial como la posthumanista. Encontrar formas de re-pensar que sean capaces de comprometerse responsablemente con la materialidad y los afectos deviniendo en inmaterial, ideacional, representativo, patrimonial, un recurso político, colectivo, cultural y simbólico para decolonizarnos y decolonizar la educación, las ciencias, las artes, etc. Esto no es buscar el pensamiento originario para arrebatarlo y etiquetarlo como pensamiento indígena ya que se reproduciría la lógica de la epistemología del método occidental más tradicional, preocupado por "encontrar lo uno, lo único, lo unívoco, lo unidimensional, la verdad [...] y es que los saberes de los pueblos originarios han vivido más lo poli, lo pluri, lo hetero y lo diverso" (CARIÑO, CUMES, CURIEL, GARZÓN, MENDOZA, OCHOA, Y LONDOÑO, 2017, p.518). Esa importancia de lo múltiple y de lo diverso para construir integralidad.

La pluriversalidad reconoce que hay múltiples formas de enriquecer la traducción de las ideas abstractas en particulares: las políticas, los planes de estudio, las pedagogías. Esto implica la defensa de algunas prácticas, la transformación de otras y la invención de unas nuevas. Un ensamblaje teórico/práctico de la inter-existencia, una herramienta de diseño para "el pluriverso" (ESCOBAR, 2017, p.56) y, por qué no, la pluriversalidad. De este modo, responder críticamente al orden neoliberal, pero, siendo capaces de subvertir y dismantelar los gestos y formas de la colonialidad y sus estructuras represivas, opresivas, excluyentes, por ejemplo, en el curriculum, los planes de estudio y las formas de hacer/pensar. Tensionar las perspectivas posthumanas y decoloniales pueden contribuir a dismantelar las visiones hegemónicas de lo humano para reconceptualizarlas como parte de los esfuerzos por abordar las cuestiones de justicia social en la educación de forma más inclusiva, tanto para los humanos, como para las entidades no humanas con las que estamos entrelazados.

Por tanto, la búsqueda de formas alternativas y silenciadas para re-pensar nuestro trabajo cotidiano como una posibilidad de activismo/artivismo educativo, de manera que podamos interrumpir el flujo de lo habitual en los entornos académicos y laborales cada vez más competitivos e individualizadores. Impulsar un

“pensamiento amoroso que sea capaz de articularnos amigablemente entre nosotros, seres humanos e históricos, con aquellos otros no humanos, entre los cuales se encuentra la tierra que habitamos” (VILLA, 2018, p.119) un modo de comprometerse con el presente de una manera no reduccionista, sino como un espacio para reconfigurar nuestra humanidad.

REFERENCIAS:

- BAYLEY, A. (2018). Posthumanism, Decoloniality and Re-Imagining Pedagogy, *Parallax*, 24(3), 243-253, DOI: 10.1080/13534645.2018.1496576
- BENSON, M. & CRAIG, R. (2014). The end of sustainability. *Society & Natural Resources: An International Journal*, 27(7), 777-782. DOI: 10.1080/08941920.2014.901467
- CARIÑO, C., CUMES, A., CUIEL, O., GARZÓN, M., MENDOZA, B., OCHOA, K. Y LONDOÑO, A. (2017). Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales. Diálogos y puntadas. En: C. Walsh, (Ed.) *Pedagogías descoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. (pp.509-536) Ediciones Abya-Yala.
- CARSTENS, D. (2018). Cultivating a Dark Haecceity: A Pedagogy of the Uncanny and Dark Transports. *Parallax* 24(3), 344-355. DOI: 10.1080/13534645.2018.1496583
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En: E. Lander, (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-162). CLACSO.
- CELIQUETA, G. Y MARTÍNEZ, M. (2020). ¿Textiles mediáticos? Investigar sobre activismo indígena en Panamá, Guatemala y el espacio Web 2.0. *Revista Española de Antropología Americana*, 50, 241-252. DOI: 10.5209/reaa.70367
- DE QUEIROZ, L. & ROCHA, R. (2019). Humans, nonhuman others, matter and language: a discussion from posthumanist and decolonial perspectives. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(2), 520-543. DOI: 10.1590/010318135373715822019
- DE OLIVEIRA, T. & BASTOS, D. (2016). On the Limits of the Human in the Curriculum Field. *Curriculum Inquiry* 46(1), 110-125. DOI: 10.1080/03626784.2015.1113512
- EL PAÍS (1984, 17 de junio). El búlgaro Christo Javacheff desea dejar constancia de su obra en Barcelona. https://elpais.com/diario/1984/06/17/cultura/456271210_850215.html
- ESCOBAR, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En: C. Walsh, (Ed.) *Pedagogías descoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. (pp.55-76) Ediciones Abya-Yala.
- GANDARIAS, I. (2017). ¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista. *Revista de Investigaciones Feministas* 8(1), 73-93.
- GIRALDO, S. Y TORO, I. (2020). Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar. *El Colegio de la Frontera Sur: Universidad Veracruzana*.
- GUTIÉRREZ, M. (2019). Ecoimaginarios en el arte latinoamericano del siglo XXI. *Ecología Política*, 57, 51-55.
- GUTIÉRREZ, N. (2016). Distribución y ocupación del espacio. Las estructuras de los asentamientos en el área cultural tairona y su relación con el medio natural. En: B. Carrera y Ruiz, S. (Eds.) *Ab–a Yala Wawgeykun Artes, saberes y vivencias de indígenas americanos* (pp.198-219). AcerVOS.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2017). Las artes y la redefinición de lo humano desde el posthumanismo. *Repositorio Universitat de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2445/119167>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Y MIÑO, R. (2010). Indagar sobre las concepciones de los estudiantes en torno a la experiencia de aprendizaje autónomo. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1),1-15.

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J., Y FENDLER, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8(2), 368-379.

MARTÍNEZ, J. (2014). La universidad productora de productos: entre biopolítica y subjetividad. Universidad de la Salle.

MBEMBE, A. (2016). Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo. Futuro Anterior.

MILLALEO, S. (2019). Colonialismo, racismo ambiental y pueblo mapuche. Anales de la Universidad de Chile, 16, 267-282.

MOMBELLI, A. Y ISLAS, P. (2009, 11 de marzo). Christo: la libertad del arte y la belleza de lo efímero. SWI. <https://www.swissinfo.ch/spa/christo--la-libertad-del-arte-y-la-belleza-de-lo-ef%C3%ADmero/930194>

ORTÍZ, A., ARIAS, M. Y PEDROZO, Z. (2018). Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Unimagdalena.

PARIKKA, J. (2018). Anthropocener. In: R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.) Posthuman Glossary (pp.51-53). Bloomsbury Academic.

PONZANESI, S. (2018). Neocolonial. In: R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.) Posthuman Glossary (pp. 279-280). Bloomsbury Academic.

PUENTES, J. (2015). Descolonización metodológica e interculturalidad. Reflexiones desde la investigación etnográfica. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 5(2), 6-19.

QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (Ed.) La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. (pp. 201- 245). CLACSO.

SCHULZ, K. (2017). Decolonizing Political Ecology: Ontology, Technology and Critical Enhancement. Journal of Political Ecology 24(1), 125-143. DOI: 10.2458/v24i1.20789

VILLA, V. (2018). La Educación como concepto político: contradicciones y experiencias de nuestro siglo. En: M. Lobosco, D. Román y H. Murano, (Comp.) La condición humana en la era de la posverdad: V Jornadas sobre políticas educativas en Filosofía (pp.107-124). Biblos.

WALSH, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En cortito que's pa' largo.

WINNUBST, S. (2018). Decolonial Critique. In: R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.) Posthuman Glossary (pp.97-99). Bloomsbury Academic.

ZEMBYLAS, M. (2018a). The Entanglement of Decolonial and Posthuman Perspectives: Tensions and Implications for Curriculum and Pedagogy in Higher Education. Parallax, 24(3), 254-267. DOI: 10.1080/13534645.2018.1496577

ZEMBYLAS, M. (2018b). Affect, race, and white discomfort in schooling: decolonial strategies for 'pedagogies of discomfort'. Ethics and Education, 13(1), 86-104. DOI: 10.1080/17449642.2018.1428714

A COMUNICABILIDADE DA ARTE CONTEMPORÂNEA A PARTIR DA TEORIA DE VILÉM FLUSSER

LA COMUNICABILIDAD DEL ARTE CONTEMPORÁNEO DESDE LA TEORÍA DE VILÉM FLUSSER

THE COMMUNICABILITY OF CONTEMPORARY ART FROM THE THEORY OF VILÉM FLUSSER

Juliana Santos Pereira¹

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: O presente artigo propõe investigar os ruídos de comunicação existentes no campo de relações que envolvem o entendimento da arte contemporânea e o público em geral. Serão investigados os elementos relacionados ao modo como a arte contemporânea se comunica com o público, a partir da teoria de tecido comunicológico e aparelhamento da sociedade de Vilém Flusser. Em sua teoria, Flusser define que a arte possui caráter discursivo, e que somente é dialógica entre agentes do sistema da arte. A hipótese que norteia este estudo é a constante dúvida que paira sobre a arte contemporânea, levando-a a um lugar de incertezas onde o público em geral questiona se o que é apresentado trata-se de arte ou não.

Palavras-chave: comunicação; arte e pós-história.

A investigação dos ruídos de comunicação existentes no campo de relações que envolvem a arte contemporânea e o público geral é o eixo central do presente artigo. Este artigo é parte da pesquisa que se iniciou em uma especialização em Artes Plásticas e Contemporaneidade e se estendeu para a pesquisa que, atualmente, está em andamento como projeto de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Inicialmente, a investigação sobre o tema partiu de uma abordagem mais abrangente sobre arte, ou seja, não havia um recorte específico de movimento artístico, período da história da arte ou uma análise sobre a produção de um artista em especial. Com a continuidade da investigação no mestrado, o recorte sobre o tipo de arte ao qual eu gostaria de me dedicar se fez necessário. Após levantamento biográfico onde tive a oportunidade de observar o quanto o desconforto, as dúvidas e incertezas sobre a arte contemporânea estavam presentes nos últimos anos na produção teórica sobre arte, ficou evidente qual seria o recorte ao qual a pesquisa iria se dedicar. A querela da arte contemporânea consiste na constante dúvida e incerteza sobre o fazer artístico da atualidade que faz com que o público em geral se questione, constantemente, se o que está sendo experienciado é uma obra de arte ou não. Esse modo do fazer artístico, que teve seu início nas vanguardas do século XX, parece não ter ressonância nas categorias estéticas tradicionais estabelecidas, o que faz com que a experiência estética atual seja permeada de incertezas em relação ao objeto artístico.

¹ Mestranda em Filosofia na linha de pesquisa Estética e Filosofia da Arte na Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Artes e Contemporaneidade pela Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: santosp.juliana@gmail.com

Decidi investigar, a partir da estrutura comunicacional que compõe nosso tecido social, o motivo que leva o público a ter essa experiência com a arte atual. Se há dúvidas e incertezas em relação à arte contemporânea, quais seriam, então, os ruídos comunicacionais que permeiam a relação entre público e obra de arte? A partir desta questão, desdobram-se outras questões que se mostram inerentes à pesquisa, como: o que faz o público reconhecer uma obra de arte como arte? Que tipo de experiência o público busca quando vai a uma exposição? No que diz respeito à produção artística, o artista não estaria conseguindo comunicar sua mensagem pela falta de algum recurso material ou o recurso material usado para comunicar a proposta artística não faz parte do que se entende como recurso material da arte?

Diante dessas questões, se faz necessário pensar nos canais de comunicação onde o artista veicula a sua arte, ou seja, os lugares que são tradicionalmente conhecidos como "lugares da arte". Quando falamos desses lugares, falamos de quem constrói, junto ao público e ao artista, o entendimento sobre o que é arte. Os agentes do sistema da arte são: exposições, museus, galerias, academia, história da arte, crítica, sendo os responsáveis por dizer o que é arte ou não. Se esses são os lugares que possibilitam a arte, que criam terreno e condições necessárias para o fazer artístico, faz-se necessário investigar de que modo os ruídos existentes entre público geral e obra são gerados por meio desses lugares da arte.

A SITUAÇÃO ATUAL DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Se as mensagens artísticas são modelos da nossa realidade, a arte contemporânea nada mais é que o retrato do que somos. Uma das principais características da atualidade é a pluralidade do modo de apresentação da realidade, refletida na arte. Quando estamos diante do objeto artístico, nos deparamos com a experiência do concreto. A arte é a porta de entrada de uma pluralidade e de uma forma de linguagem que gera debates e dúvidas na sociedade. Lidar com essa pluralidade, podendo sair de formatos estabelecidos, gera desconforto e levanta dúvidas sobre o que estamos experienciando diante da obra. O filósofo tcheco-brasileiro Vilém Flusser afirma que arte é comunicação da experiência privada (o artista), experiência essa que é levada a outro campo privado (o público em geral) e que, para ser comunicada, precisa passar pelo espaço público, ou seja, a concretização do objeto artístico. Logo, arte é a busca em se publicar o privado. Vemos nos artistas atuais a concretização dessa experiência privada, passando por uma materialidade que foge dos modos de apresentação tradicionais da arte e que nos leva a entender a afirmação de Robert Klein: "não é a arte que se rejeita, mas o objeto de arte" (KLEIN 1998, P.391). Há artistas com os modos de produção mais diversos e o sucesso da fruição é definido pela capacidade de comunicação do artista e, também, pelo modo como nos colocamos diante da obra, como afirma Flusser: "a Bienal se abrirá para mim (será "obra aberta") se, e somente se, eu me abrir para ela. Do contrário, será uma "caixa branca" (FLUSSER, OESP, 12(555): 5,02.11.67, p.2). A fruição estética não se completa na obra, emissão e recepção dependem do social, do político, do público. A obra nos coloca questões e nós também devemos colocar questões à obra. Se nos colocarmos passivos diante da proposta artística, o resultado da fruição poderá ser frustrante. Entretanto, não podemos nos ater somente à comunicação entre artista e público em geral.

Esta pesquisa busca investigar quais são os ruídos provocados na comunicação entre artista e público, mas também investigar o papel dos agentes do sistema da arte na narrativa que é construída com quem frui. Como afirma a pesquisadora Fernanda Proença, "a arte não é uma entidade abstrata com a qual podemos nos relacionar no âmbito do pensamento. Toda relação com os objetos artísticos se dá em algum lugar"

(PROENÇA, 2020, p. 33). Lugar este que constitui parte do significado da obra. Quando falamos desses agentes, pensa-se em quem hoje constrói as pontes dessa relação – galerias, museus, academia, história da arte – e de que forma essa construção, que tem como pano de fundo crenças, valores e concepções estéticas institucionais, contribui para uma aproximação e uma melhor experiência do público com a obra. Pode-se pensar essa questão a partir da afirmação de Jimenez, que nos aponta que a chamada crise da arte contemporânea não é uma crise da arte, mas do discurso estético, ou seja, da filosofia, da história e da crítica em sua tentativa de abarcar a arte atual (JIMENEZ, 2005, p. 313).

Consideramos ainda como essencial para o desenvolvimento do presente estudo, investigar o modo como os meios de comunicação de massa impactam na forma como compreendemos e nos relacionamos com as manifestações estéticas. Para isto, a filosofia de Vilém Flusser como nossa ferramenta de fundamentação da proposta se mostrou muito frutífera com o seu conceito de pós-história. Este conceito está ligado à teoria geral dos aparelhos, que caracteriza a sociedade contemporânea. Esta teoria tem origem na criação das imagens técnicas – TV, fotografia, filmes – e tem relação direta com a revolução dos meios de comunicação, que também possuem papel fundamental no modo como entendemos a arte. Em seu texto, *A arte na pós-história*, Flusser aponta que a Revolução industrial está na crise cultural atual (DUARTE, 2012, p.109). Para o filósofo, os meios de comunicação de massa criaram terreno para que dois tipos de arte pudessem existir: a primeira delas é a “arte de elite”, que procura elaborar novos modelos de vivência, e a segunda é a “arte de massa”, que é tomada pela estrutura discursiva dos canais de comunicação que visam reforçar comportamento de consumo. Os meios de comunicação de massa contribuem para que a recepção da mensagem estética seja pobre, já “a arte da elite” é um conjunto extremamente rico e rapidamente progressivo de modelos de vivência emitidos pela elite por meio de canais de comunicação tradicionais e acessíveis a poucos – galerias, teatros, salas de concertos, livros e poesias.

Diante da existência de duas artes, com intenções e finalidades distintas, podemos afirmar, segundo a definição de Flusser apresentada acima, que o seu medium é o que confere o seu status: o medium da “arte de elite” são as instituições tradicionais e já conhecidas como lugares da arte e o medium da “arte de massa” são os canais de comunicação de massa. Flusser nos apresenta esse diagnóstico, que se mostra muito adequado como caminho de investigação da pergunta que gerou a presente pesquisa. No entanto, em seus datiloscritos sobre arte, não há menção sobre o momento em que esses media se misturam, se confundem, evento este marcado na história pelo surgimento da Pop Art. A Pop Art foi um movimento que surgiu como consequência de uma rejeição à estética e às concepções tradicionais advindas dos agentes de comunicação tradicionais da arte, somada à tentativa de se construir uma estética alternativa que incluísse objetos do cotidiano, objetos do mundo ordinário. O que se observou é que esse gesto transgressor colocou questões às tradições das belas-artes e, também, foi rapidamente absorvida nos EUA, sendo transformada em cultura de massa. Os artistas pop discutiam o comercialismo e o consumismo por meio da produção de imagens coloridas baseadas em publicidade, mídia e no consumo. Eram usadas imagens de astros de cinema, embalagens de alimentos – materiais e elementos com o quais todos poderiam se identificar, não apenas intelectuais que faziam parte do seleto universo da arte. O objetivo principal era borrar as fronteiras que estabeleciam a distinção entre arte comercial e arte erudita ou, no modo flusseriano, “arte de massa” e “arte de elite”, além de colocar questões ao expressionismo abstrato. Diante de tal situação, como distinguir o que é “arte de elite” e o que é “arte de massa”? Faz sentido nos relacionarmos com a arte tendo essa dualidade como um dos elementos dessa relação?

Movimentos como a Pop Art, que fizeram parte das vanguardas do século XX, foram importantes quando colocaram questões às belas-artes, pois tiveram como um dos resultados a promoção de profundas mudanças no cenário artístico, tornando-o mais plural. No entanto, o cenário criado com tamanha pluralidade gera dúvidas e incertezas no público em geral. A ruptura do suporte tradicional, somada à inclusão de novos recursos materiais na produção artística, faz com que o público não reconheça certas obras de arte como obra de arte. O resultado que se apresenta é o de um distanciamento estético entre público e obra, e que não deveria existir. O problema estaria na ruptura do suporte tradicional? Provavelmente não. O artista precisa de liberdade para poder se expressar, e essa liberdade inclui a liberdade de escolher os recursos materiais aos quais ele vai recorrer para comunicar a sua proposta artística. Diante disso, se o problema não está com o público e muito menos com o artista, voltamos novamente aos agentes do sistema da arte, visto que eles fazem parte da relação de fruição (público) e produção (artista). O que a presente pesquisa busca evidenciar é que o arcabouço teórico e os modos de aproximação da arte produzidos e promovidos pelos agentes do sistema da arte não acompanharam as profundas modificações que ocorreram nos últimos anos no mundo da arte.

Para o filósofo norte-americano Arthur Danto, é possível que alguém não esteja ciente de que está em um terreno artístico atualmente, caso não tenha conhecimento de certas convenções e elementos institucionais e de marcadores conceituais estabelecidos pelos agentes do sistema da arte que constituem as teorias artísticas e tornam a arte possível, distinguindo-a dos objetos do cotidiano.

“Essa referência que atribuímos geralmente à palavra arte é fruto de uma forma de vida específica que chamamos de civilização europeia, a qual se consolida – tanto culturalmente, quanto politicamente – no período entre o Renascimento e a Revolução Francesa.” (COSTA, 2019, p.159)

O que podemos observar é que essas convenções e marcadores conceituais fixados em pressupostos que tornam a arte possível talvez não consigam tornar a arte contemporânea possível para parte do público, pois seus conceitos e convenções estão ultrapassados e não conseguem abarcar a pluralidade da arte do nosso tempo. Como resultado, temos uma teoria institucionalizada que não contribui para uma melhor experiência com a arte, gerando ruídos entre obra e o público em geral.

A ARTE NA PÓS-HISTÓRIA

Uma das principais obras do filósofo Vilém Flusser, que segundo o pesquisador Rodrigo Duarte representou a transição do pensamento de Flusser rumo à filosofia dos media, é o Pós-história – vinte instantâneos e um modo de usar. Em um dos capítulos desta obra, intitulado Nossa Comunicação, Flusser apresenta um diagnóstico sobre a estrutura comunicológica ocidental. Este diagnóstico se mostrou muito produtivo como caminho de investigação da situação comunicacional da arte, levando-nos a entender o motivo pelo qual o distanciamento entre obra de arte e sociedade existe como uma das possíveis chaves de entendimento dessa situação.

Segundo Flusser, a sociedade ocidental é tecido comunicativo caracterizado pelos métodos com os quais se comunica. A comunicação é dividida em tipos diferentes de diálogo e discurso que interagem dinamicamente (Figura 1). Os diálogos são circulares ou em rede e os discursos são teatrais, piramidais, árvores e anfiteatras. Caracteristicamente, aplicam-se de acordo com a estratégia usada no jogo comunicativo.

Quando um se sobressai ao outro, a comunicação fica comprometida. O equilíbrio da comunicação só é possível quando o armazenamento e a elaboração de informações andam juntos. Diálogos têm aspecto produtivo, geram informações novas. Mesas redondas, por exemplo, estão inseridas no tipo de diálogo circular. Discursos têm aspecto distributivo, armazenam e irradiam as informações novas que foram geradas no processo dialógico.

Igrejas e exércitos, por exemplo, estão inseridos no discurso piramidal. Já a arte, segundo Flusser, está inserida no discurso árvore. Este modo de discurso foi, durante o renascimento, uma tentativa de “preservar a eficiência da pirâmide, e simultaneamente abri-la para diálogos. Os relais foram transformados em círculos dialógicos, mas conservaram sua organização em hierarquia” (FLUSSER, 2011, p. 75).

O resultado, inicialmente, foi muito produtivo com a subdivisão do discurso em especialidades, mas teve como um dos seus resultados a criação de códigos específicos, acessíveis somente aos especialistas que as criaram. Os leigos já não eram capazes de decifrar as informações. A “solução” apontada por Flusser para tal problema foi a tentativa de transcodificação do discurso em árvore para o discurso anfiteatral que ocorre por meio de aparelhos de comunicação de massa (TV, rádio, cinema). São caixas pretas que “transcodam as mensagens (...), para códigos extremamente simples e pobres” (FLUSSER, 2011, p. 76) e que possuem caráter discursivo. Para Flusser, o tecido comunicativo não é pobre: “a falta de comunicação da atualidade é o predomínio dos discursos em relação aos diálogos.” (FLUSSER, 2011, p. 73-74). Os discursos predominantes (Figura 2), árvore da ciência e árvore da arte juntamente com anfiteatro das comunicações de massas, estão se sobrepondo às outras formas de comunicação. A falta de comunicação da atualidade existe, pois há uma grande dificuldade em entrarmos em comunicação uns com os outros.

O que podemos concluir a partir dessa afirmação de Flusser é que a arte, quando articulada somente a partir de códigos específicos e com marcadores conceituais que não são acessíveis ao público geral, ou seja, não gera diálogo entre obra e público, se torna discurso de especialista. Logo, só é possível se relacionar com a arte quando se é um especialista da área ou quando se tem conhecimento suficiente – muitas vezes erudito – para se ter uma boa experiência estética.

Esse resultado se mostra contraproducente já que a arte precisa alimentar o tecido social contribuindo para a ampliação da nossa percepção de mundo quando os modelos de existência que conhecemos



Figura 1: Tecido comunicológico Ocidental.



Figura 2: Tecido comunicológico Ocidental com ênfase nos discursos predominantes da atualidade: árvore da ciência e árvore da arte juntamente com anfiteatro das comunicações de massas.

já não são suficientes para mediar a nossa realidade. Para Flusser, a arte é ferramenta que possibilita a manutenção da liberdade humana e sem ela o que conhecemos por humano se perderia e viveríamos existências frustradas. O distanciamento entre arte e sociedade, no modo flusseriano de se expressar, é absurdo!

Do ponto de vista da estrutura comunicológica apresentada por Flusser, um dos possíveis caminhos para a solução dessa questão seria retomarmos o equilíbrio entre discurso (armazenamento) e diálogo (elaboração de informações), considerando, segundo Flusser (FLUSSER, 1998, p. 36) e conforme citado por Duarte (2012, p. 149), a “sincronização de teatro e círculo” (Figura 3).

“O discurso teatral é a única forma de comunicação por nós conhecida que é dotada de uma participação responsável na aquisição de informação e sua transmissão de geração em geração. E o diálogo em círculo [...] permite uma participação consciente na difusão de novas informações e na tomada de decisão” (DUARTE, 2012, p. 149).

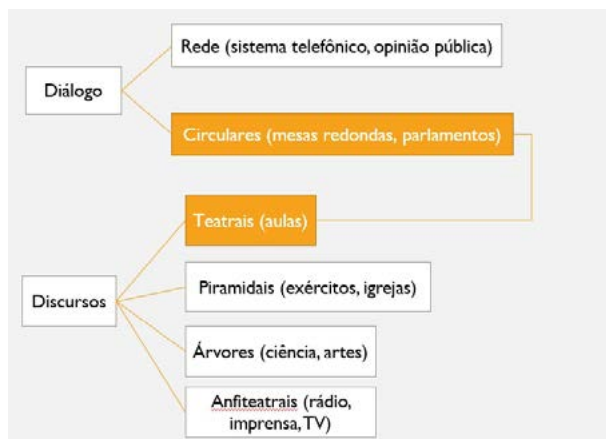


Figura 3: Tecido comunicológico Ocidental com ênfase nas estratégias para a retomada do equilíbrio na comunicação, gerando diálogos.

Posto isso, empreender uma nova reforma no discurso que envolve a arte eliminando a sua hierarquia, seria a solução comunicacional?

BIENAL E FENOMENOLOGIA

A presente pesquisa, em andamento, objetiva evidenciar as tensões existentes no campo de relações que envolvem público geral, artista e agentes do sistema da arte. Evidenciar tais tensões nos leva a pensar criticamente sobre o modo como experimentamos arte, produzimos arte e nos relacionamos com a arte de uma maneira geral. Não vejo como solução a exclusão dos agentes do sistema da arte. O que devemos considerar é que eles fazem parte da narrativa que é construída sobre o fazer artístico, mas ela não é inteiramente o fazer artístico. O arcabouço teórico, os marcadores conceituais, deveriam ser uma das formas por meio das quais nos relacionamos com arte, e não a única forma por meio da qual nos relacionamos com ela.

Flusser produziu muitos textos sobre arte e sua relação com a sociedade. Em um deles, Bienal e Fenomenologia, o filósofo faz uma crítica ao visitante de Bienal que não se abre para a experiência estética, pois adentra ao espaço expositivo munido de sua “capa de explicações”, explicações estas necessárias para uma pessoa culta.

O que ele propõe é que o visitante da Bienal suspenda por um momento as explicações prévias sobre arte às quais ele já teve acesso, e se permita experimentar o objeto artístico. Se relacione com a obra para além da teoria: “Levantar uma por uma as explicações que as cobrem qual sujeira milenar, e fazer com que as

coisas resplandeçam de novo. Reconquistar aquele espanto que causam todas as coisas, quando vistas" (FLUSSER, OESP, 12(555): 5,02.11.67, p.2)

REFERÊNCIAS:

Costa, R. (2014). Três questões sobre a arte contemporânea. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9WEUYE>.

Costa, R. (2019). Para uma crítica de arte pós-histórica. In: Cíntia Vieira da Silva, Pedro Galé, Pedro Paulo Pimenta, Vladimir Vieira. (Org.). Estética em perspectiva. 1ed. 7 Letras, v. 1, p. 157-165.

Danto, A. (2017). "O mundo da arte" - Tradução de Rodrigo Duarte. *ArteFilosofia*, 1(1), 13-25.

Duarte, R. (2016). Do "sistema das artes" à ambiência pós-histórica: itinerários da estética contemporânea. *Viso: Cadernos de estética aplicada*, 10(19), 1-18.

Proença, F. (2020). Experiência estética no museu contemporâneo em Theodor W. Adorno. 2020. 86 f. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) - Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto.

Flusser, V. (1983). Pós-história: Vinte instantâneos e um modo de usar. Livraria Duas Cidades.

Flusser, V. (2018). Filosofia da caixa preta: ensaios para uma filosofia da fotografia. É Realizações.

Flusser, V. Pós-história e crítica de arte. Disponível em: <http://flusserbrasil.com/art533.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

Flusser, V. Bienal e Fenomenologia. OESP, 12 (555): 5,02.11.67 Disponível em: <http://flusserbrasil.com/art147.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

Flusser, V. (1983). "Arte na pós-história". *ARTE EM SÃO PAULO*, (20): n.p.

Flusser, V. O papel da arte em ruptura cultural. FLUSSER, Vilém. Texto apresentado em conferência no Institut de L'environnement Paris. Disponível em: <http://www.flusserbrasil.com/art435.pdf> Acesso em: 22 de dez. 2021.

Hodge, S. (2018). Breve história da arte: um guia de bolso dos principais movimentos, obras, temas e técnicas – São Paulo: Gustavo Gili.

Jimenez, M. (2005). *La querele de l'art contemporain*. Paris: Gallimard.

Klein, R; Chastel, A. (1998). *A forma e o inteligível: escritos sobre o Renascimento e a arte moderna*. São Paulo: EDUSP.

EXPOSIÇÃO VIRTUAL “HOJE SOMOS MUITAS ÁRVORES”: NARRATIVAS INDÍGENAS DEL NORESTE EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA INTERINSTITUCIONAL

EXPOSIÇÃO VIRTUAL “HOJE SOMOS MUITAS ÁRVORES”: NARRATIVAS INDÍGENAS DO NORDESTE EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA INTERINSTITUCIONAL

VIRTUAL EXHIBITION “TODAY WE ARE MANY TREES”: INDIGENOUS NARRATIVES FROM THE NORTHEAST IN INTER-INSTITUTIONAL UNIVERSITY EXTENSION

Renata Wilner¹ / Aislan Felipe da Silva Santos² / Carlos Eduardo de Souza³ / Juliana Alves Xukuru⁴
(UFPE) (UNICAP) (UNICAP) (UFPB)

Resumo: A exposição virtual Hoje somos muitas árvores traz a potência de ecoar narrativas de 15 artistas/coletivos de diferentes povos originários e territórios indígenas da região Nordeste, trazendo suas histórias pessoais/coletivas, assim como atravessamentos e violências da colonialidade, resistências e afirmações da presença ancestral. Configurando protagonismo indígena, foram convidadas pessoas indígenas para os papéis-chave de curadoria, curadoria educativa e design gráfico. A proposta surgiu no contexto da extensão da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Regional do Cariri, agregando também docentes e estudantes de outras instituições da educação superior e básica, inclusive educadores indígenas. Pretendemos relatar o processo de construção da exposição enquanto atividade pedagógica de cunho extensionista e os desdobramentos na sua ação educativa, refletindo sobre as possibilidades do formato virtual e o impacto da exposição enquanto deslocamento do cânone artístico branco-ocidental.

Palavras-chave: Arte indígena contemporânea; Povos originários do Nordeste; exposição virtual; ação educativa; extensão universitária.

Na última década, no Brasil, vem emergindo um movimento de arte indígena contemporânea que crescentemente ocupa espaços expositivos em instituições museais e educacionais, especialmente no circuito universitário - como por exemplo as mostras ¡MIRA! na UFMG em 2013, ReAntropofagia, no Centro de Artes da UFF (Niterói) em 2019 e Netos de Makunaimi: encontros de arte indígena contemporânea no Museu de Arte da UFPR (MusA) em 2019 a 2020. Neste cenário, a exposição virtual Hoje somos muitas

¹ Professora Associada do Departamento de Artes da Universidade Federal de Pernambuco, atua no curso de graduação em Artes Visuais. Possui doutorado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É vice-líder do Grupo de Pesquisa/ CNPq “Arte, educação e diversidade cultural”.

² Artista do povo Pankararu, tem formação em Medicina. Começou a galgar o meio artístico de forma ritualística se conectando com as pinturas corporais do seu povo, criando artes que envolvem um fluir ancestral. Ao visitar grandes museus, sentiu que deveria contar sua própria história para representar o seu povo originário do semiárido pernambucano.

³ Estudante de História pela Universidade Católica de Pernambuco. Estuda a participação indígena em Pernambuco no século XIX. Estagiário do acervo do Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães -MAMAM, no qual pesquisa questões de gênero. Participa do Educativo da exposição Hoje somos muitas árvores.

⁴ Artista/docente/pesquisadora, de etnia pertencente ao povo Xukuru do Ororubá e Xukuru de Cimbres. Pesqueira - Pernambuco. Mestre em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais /UFPB, o Grupo de Pesquisa Cultura e Arte Indígena no Nordeste - CAIN, da Universidade Federal de Pernambuco. UFPE e o coletivo Nacional TROVOA.

árvores constitui iniciativa pioneira de visibilização da arte indígena contemporânea especificamente da região Nordeste. No senso comum, há um estereótipo, em se tratando de etnicidade indígena, pautado nos modos de existência dos povos originários da região Norte, principalmente da Amazônia. No entanto, os povos indígenas do Nordeste possuem uma trajetória histórica longamente impactada pelo processo colonial, com contínuas invasões nos territórios, associadas a violências físicas e simbólicas que interferiram nas identidades culturais das comunidades (OLIVEIRA,1998). Além disso, a identidade étnica indígena atravessa também os contextos urbanos.

No final do século XIX, o império brasileiro decide extinguir as aldeias indígenas alegando que não havia mais indígenas no Nordeste, mas sim, "remanescentes" ou "descendentes", já confundidos com o resto da população. As terras que antes pertenciam aos indígenas, passam a pertencer a comarcas e municípios que estavam em formação. Os proprietários de terras também foram anexando partes desses terrenos aos seus, havia uma alegação que necessitavam de terras produtivas para o plantio, principalmente de cana-de-açúcar.

A política de extinção de 1875 buscava apagar a existência dos povos indígenas (ou os "indígenas misturados", como eram chamados) da região. Esses povos foram brutalmente silenciados pela violência de usurpação de terras feita por grandes senhores de engenhos que viviam nas proximidades das aldeias. Foi legitimado o fim dos aldeamentos como uma forma de alegar a não mais existência de indígenas.

Houve um silenciamento, sem dúvidas. Foram muitas as violências sofridas pelas populações originárias, mas em meados do século XX, em Pernambuco, os grupos que reivindicavam terras desde a extinção dos aldeamentos, tiveram suas terras retomadas. Depois dessa primeira conquista, outros povos indígenas também reivindicaram o acesso a terras e suas demarcações.

Com essa movimentação com finalidade efetiva, percebemos que apesar de terem ocorrido as extinções das aldeias no século XIX, os indígenas continuaram reivindicando o direito às terras no século XX. Houve várias tentativas de apagamento desses povos, mas como afirma um indígena Tupinambá da Serra do Padeiro no Sul da Bahia, "a gente é igual filho de banana: morre um e nasce outro" (ALARCON, 2013, p. 38). Por mais que haja uma tentativa compulsória de invisibilizar as sociedades indígenas, sempre nascerão novos para defender e dar continuidade às suas sociedades.

Devido a esse processo colonial, por muito tempo, os povos indígenas do Nordeste foram considerados pelos órgãos oficiais e pela Academia como "extintos", "aculturados" e miscigenados, reforçando o não reconhecimento e apagamento de sua existência. Embora a mobilização indígena e as abordagens teóricas mais recentes tenham introduzido novas perspectivas, tal invisibilização reflete-se em todos os campos do saber.

Na área de Artes, quando muito, aborda-se as artes indígenas de modo estático tradicional e referenciado aos povos majoritariamente das regiões Norte e Centro-Oeste, além de ocupar um nicho "exótico" e periférico na sua historiografia. Partindo destas problemáticas, a proposta da exposição Hoje somos muitas árvores visa ampliar o conhecimento de artistas indígenas do Nordeste e, através de sua produção, propiciar questionamentos críticos sobre relações étnico-raciais, colonialidade e diversidade cultural. Tanto o processo de execução do projeto, como sua disponibilidade enquanto ação cultural pública constituem um espaço de trocas afetivas e cognitivas entre os sujeitos que tem sua práxis pedagógica transformadora

não só de si, mas da própria epistemologia que embasa o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade. Esta construção se dá de forma dialogada, centralizando a representatividade dos povos originários, suas demandas e vetores de conscientização social através da criticidade artística.



Figura 1: Print da imagem/detalhe da exposição Hoje somos muitas árvores. 2021. Acervo dos autores.

A exposição Hoje somos muitas árvores ocorre no formato virtual devido à pandemia de covid-19, proporcionando uma experimentação curatorial, expográfica, de produção e de ação educativa diferenciada, que abriu possibilidades e aprendizados. Participam 15 artistas/coletivos de diferentes povos originários e territórios da região Nordeste, trazendo suas histórias pessoais/coletivas, assim como atravessamentos e violências da colonialidade, resistências e afirmações da presença ancestral: Aislan Pankararu, Antônio Pankararu, Associação dos Índios Cariris de Poço Dantas – Umari, Bárbara Kariri, Coletivo Tapera Tapuia Tarairiú, Edson Atikum, Gê Viana, João Nyn, Juliana Xukuru, Juscelino Tabajara, Lucca Muypurá, Oiti Pataxó, Vitor Tuxá, Yacunã Tuxá e Ziel Karapotó. A curadoria é de Abiniel João Nascimento e a curadoria educativa de Juliana Alves Xukuru.

As linguagens presentes na exposição são várias: pintura, escultura, xilogravura, desenho, colagem digital, instalação, fotografia, vídeo. Tendo surgido no contexto da extensão da Universidade Federal de Pernambuco como desdobramento do projeto de pesquisa Ciência e Arte Indígena no Nordeste, a exposição contou com a correalização do projeto de extensão Modos de Ver da Universidade Regional do Cariri, que através do engajamento do professor Fábio Rodrigues e do bolsista Caleb Costa, proporcionou sua materialização na belíssima concepção expográfica, perfeitamente integrada com a narrativa curatorial. A exposição foi alocada no site do grupo Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos da Universidade Regional do Cariri.

O projeto agregou em sua equipe docentes e estudantes de várias instituições da educação superior e básica, contando com parceria da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. A equipe se dividiu entre um núcleo de produção e outro de ação educativa, incumbindo-se da realização de tarefas práticas para a realização da exposição, desde a organização do material digital, à comunicação com artistas, divulgação, projeto educativo,

debatendo todas as nuances conceituais que se expressavam a cada passo. A presença do curador nas reuniões, com textos indicados para discussão, possibilitou a construção conjunta.

A abertura da exposição Hoje somos muitas árvores ocorreu pela plataforma Zoom em 31 de agosto de 2021, com participação dos artistas, da equipe, de convidados e interessados inscritos, com transmissão de um Toré (ritual difundido entre a maioria dos povos indígenas do Nordeste) realizado em tempo real, diretamente do território indígena Xukuru de Cimbres, em Pesqueira - Pernambuco, município no qual também se encontra o território indígena Xukuru Ororubá, seguido de projeção da navegação pela exposição e falas bastante expressivas. A exposição contribui para a ampliação do referencial artístico e cultural para além dos códigos eurocêntricos, subsidiando ações pedagógicas na educação básica e no ensino superior, além do próprio âmbito não formal de amplo alcance público inerente ao espaço expositivo virtual. Também fortalece os processos identitários e a luta política das comunidades indígenas do Nordeste e promove a visibilidade de 15 artistas, alguns dos quais com pouca visibilidade no circuito hegemônico de arte.

A seguir, apresentaremos brevemente os quatro eixos / territórios que compõem a narrativa curatorial. Devido à limitação do espaço que temos aqui, escolhemos uma ou duas obras para ilustrar o conceito de cada território.

TERRITÓRIO I: RUPTURA

O artista Ziel Karapotó sinaliza, em sua videoperformance, elementos visuais âncoras fundamentais para o entendimento "territorial" da exposição vHoje somos muitas árvores. A partir de seu próprio corpo, propondo gestos ritualísticos que envolvem elementos como a bíblia sagrada, a língua de boi, com seus trajes e pintura corporal indígena, o artista aborda com intensidade questões acerca de como o processo de colonização feriu e ainda fere Abya Yala, nossa mãe terra. Esse trabalho enuncia uma das primeiras estratégias usadas para a colonização dos povos originários e seu território, pela imposição religiosa sobre os saberes indígenas, seus corpos e existência.



Figura 2: Frames do vídeo "O verbo se fez carne" do Ziel Karapotó.

TERRITÓRIO II: COLONIALIDADE E VIOLÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

O trabalho de Julianav Xukuru, artista indígena do povo Xukuru Ororubá e Xukuru de Cimbres – Pernambuco/Brasil, entre outras questões, faz referência a um dos principais meios utilizados para oficialização da

colonização das terras indígenas de seu povo Xukuru, iniciada no século XVI, e demais povos originários do Brasil: a violação do corpo da mulher indígena.

Na instalação “Vestido de Noiva com Arco e Flechas”, Juliana Xukuru se apropria de sua própria história de vida e memória de demais mulheres indígenas de sua etnia, para tratar sobre como as imagens ainda exercem a colonização, em meio a outras estratégias de violência e poder sobre os corpos das mulheres indígenas de seu povo e demais etnias do Brasil.



Figura 3: “Vestido de Noiva Com Arco e Flechas”, Juliana Xukuru. 2018. Instalação.

A artista faz uso de seu vestido de casamento (que não usou) e que começou a ser idealizado/moldado ainda na adolescência sob a influência de referenciais estéticos eurocêntricos, como a exemplo do tecido de renda Renascença, principal elemento para agregar beleza sobre os demais tecidos brancos. A Renascença é uma prática de artesanato de origem italiana e foi difundida em território indígena Xukuru na cidade de Pesqueira – Pernambuco com a chegada da invasão portuguesa. Trata-se dos referenciais que foram deixados nas terras Xukurus com a invasão europeia no século XVI. As mulheres indígenas Xukuru ainda exercem o trabalho manual da Renascença como parte complementar de renda familiar, além da lavoura e de outros trabalhos realizados na parte urbana da cidade de Pesqueira, como no comércio e no trabalho doméstico.

O arco e flechas que artista sobrepõe ao seu vestido de noiva faz referência às possibilidades de defesa para resistir às diversas formas de violências que as mulheres indígenas ainda sofrem, mesmo após o período colonial. Resgatando sua memória de infância, esses elementos que a artista se apropria para seu trabalho também fazem menção ao assassinato de seu pai ocorrido nas próprias terras roubadas pela invasão colonial. Trata-se de formas de violência que muitas vezes obrigam as famílias indígenas a deixarem seus territórios, seus lares e buscar sobrevivência em lugares onde muitas vezes só irão ser submetidas a outras formas de violências, na urbanidade.

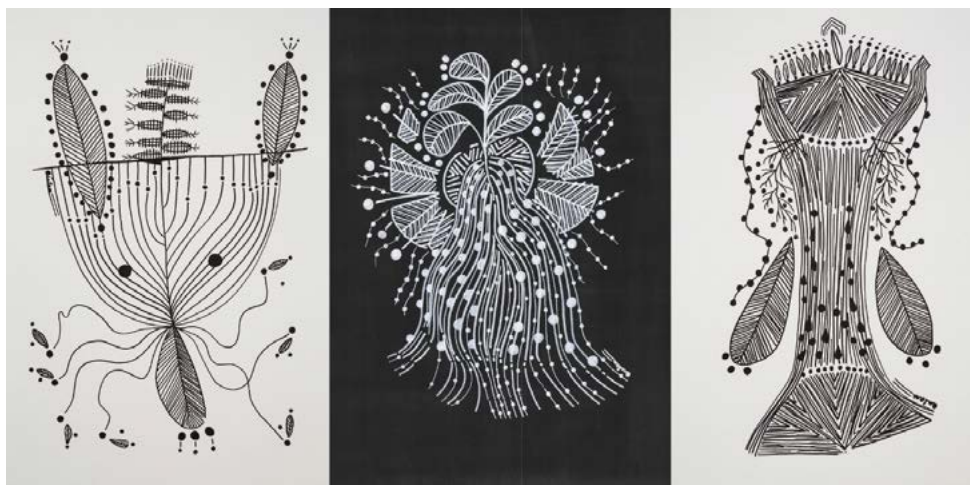


Figura 4: Aislan Pakararu - ORÉ; ' AR; ACEMIRA - Desenho livre sobre papel. Fotografia por Jean Peixoto Studio

TERRITÓRIO III: RETOMADA

O trabalho de Aislan Pankararu, artista indígena do povo Pankararu do interior do estado de Pernambuco, Brasil, nasceu da memória de suas origens e da necessidade de exaltar e expressar sua ancestralidade.

Trabalhando com diferentes meios, utiliza de elementos pictóricos tradicionais da pintura corporal de seu povo para criar novos caminhos poéticos, evidenciando ainda movimentos de sobrevivência do indígena em meio à caatinga, um dos biomas da região Nordeste do Brasil.



Figura 5: "Resistência do urucum frente ao boi", Barbara Kariri. 2020. Fotografias.

Entre outras proposições, o trabalho de Barbara Kariri também sugere a força constante que o homem/mulher indígena do Nordeste fez e faz para continuarem vivos, em suas particularidades culturais, em cada voz e cada luta em seus diferentes territórios diante das estratégias de apagamento (o estigma do caboclo). O Urukum é um elemento de luta constante, de referencial de que pessoas indígenas estão preparadas para enfrentar as lutas. É também referencial de sangue, que marca seu próprio caminho histórico, referencial de vida e de cura. Uma cura que vem de dentro para fora.

TERRITÓRIO IV: ATERRAMENTO

Marcando a força do quarto território da exposição, temos os trabalhos de Yacuna Tuxá, que entre outras tantas problemáticas, nos atenta para os estereótipos atribuídos às pessoas indígenas; uma das principais barreiras enfrentadas pelos povos indígenas do Nordeste do Brasil. Tal problemática, sinaliza como as narrativas eurocêntricas de poder usufruíram e, ainda usufruem da estratégia da colonização conhecida como "mistura de raças"; processo oriundo, em maior parte das vezes, dos estupros e casamentos forçados de mulheres indígenas de vários povos;

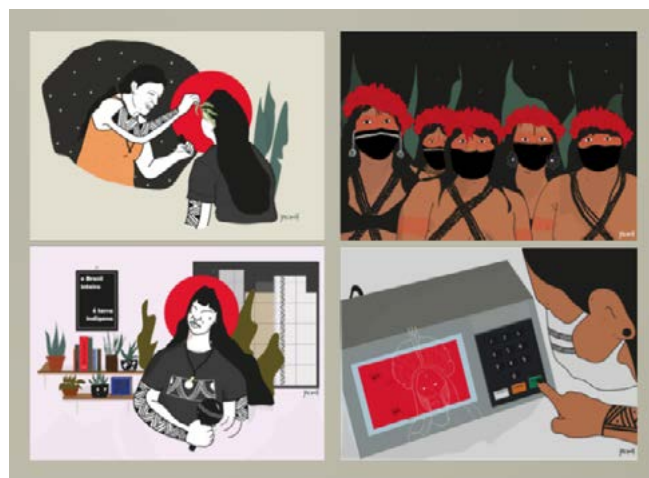


Figura 6: Yacuna Tuxá - Série: "Filhas da Terra e suas Resistências Invisíveis"-. Ilustrações digitais.

uma violência do colonizador que repercutiu em um dos principais argumentos para invisibilização de vários povos do Brasil e principalmente de indígenas em contextos urbanos.

Yacunã investe, assim na visibilidade do indígena contemporâneo, tanto em sua afirmação cultural, como em seu ativismo político e sua memória ancestral e práticas tradicionais através da articulação intergeracional.

A CURADORIA EDUCATIVA: AWENEM – UM CHAMADO DA EXPOSIÇÃO HOJE SOMOS MUITAS ÁRVORES

O Educativo da exposição Hoje somos muitas árvores foi elaborado pela artista e professora indígena convidada Juliana Alves Xukuru, que apresentou, como proposta inicial, a interação entre curadoria geral e curadoria educativa, de maneira que as ações de mediação voltadas para o público tivessem como princípio o sentido coletivo de reunir um “território” expositivo capaz de representar vários outros territórios, formando um corpo de muitas árvores, porém sem perder suas originalidades. Fazendo alusão a um território expandido capaz de oportunizar, bem como o fluir das águas dos rios que conectam o território de seu povo Xukuru até a área urbana que da aldeia também se alimenta, trata-se de formas outras de aprender a partir/com da/a arte indígena contemporânea do Nordeste do Brasil: Awenem. A palavra AWENEM, do vocabulário da língua originária Brobo, inicialmente falada pelo povo Xukuru (etnias Cimbres e Ororubá) do Nordeste e outros povos da região, pode ser traduzida para a língua portuguesa como: aprender. A apropriação que Juliana Xukuru faz da palavra, nasceu do seu processo poético e de pesquisa em mediação cultural em exposições de artes visuais, onde a artista considera a cosmovisão de seu povo Xukuru como base para contextualizar por meio de imagens, processo intitulado de “Cartas Celestes” (ALVES, SARDELICH, 2021.), relações e formas de mediação das artes visuais em espaços legitimadores da arte, como a exemplo dos museus.

Logo, foi amparada nas formas de aprendizado oriundas da cosmovisão dos territórios Xukuru de Cimbres e Xukuru do Ororubá que o educativo Awenem emergiu. Buscando compartilhar e considerar os referenciais tradicionais simbólicos em comum com os demais povos e territórios indígenas do nordeste, Juliana Xukuru se apropria do Toré como elemento base para as ações de mediação da exposição Hoje somos muitas árvores. Consiste em entrarmos de maneira consciente de nossas responsabilidades para com os diferentes propósitos coletivos em determinado “território movente”. Ou seja, numa grande roda onde convidamos ou somos convidados a entrar, participar, seja como o Bacurau, ou o mestre do Menby (pessoas que puxam o canto e a dança para iniciar o ritual do Toré) ou mesmo como os demais integrantes que, ao entrarem no ritual, começam a bater o pé e tentar acompanhar o ritmo. Ao mesmo tempo em que preservam seu próprio ritmo, expandindo suas reflexões e entrando em sintonia para agradecimentos e pedidos que são expressados por meio dos movimentos do corpo e do canto.

É com a energia que emana do movimento coletivo do Toré, alimentada pela Natureza Sagrada e os Encantados, que o território se mantém firme e unido, ultrapassando inclusive limitações e fronteiras, uma vez que a prática do Toré nas aldeias ou em qualquer outro ambiente em que determinado povo originário esteja, também é realizada para fortalecer e reintegrar indígenas que estão distantes de seus territórios. Na tradição do Toré, cada território traz suas referências e simbologias, seus cantos, suas vestimentas. O Toré forma um corpo único a partir dos diferentes passos e vozes, que move e se faz movente. É neste

sentido que embasamos o educativo da exposição Hoje somos muitas árvores, a fim de propor um passo “outro” de mover, de ensinar, de aprender.

Foi então em consonância com a poética educativa awenem/aprender que tivemos a realização do Toré de abertura da exposição, realizado em um dos territórios do povo Xukuru de Pesqueira- Pernambuco, na aldeia Mãe Maria - território Xukuru de Cimbres. A realização do ritual do Toré foi programada especialmente para o momento de abertura da exposição e transmitida em tempo real via plataforma online para todos os inscritos.

A escolha do território se deu em consequência do povo Xukuru ser o maior povo indígena da região nordeste do Brasil, tendo suas conquistas como exemplo de força para demais povos do Nordeste, bem como suas formas de organização e resistência. No momento do ritual, tivemos várias lideranças indígenas do território e professores de arte indígena, a exemplo do mestre do Menby Frank Xukuru de Cimbres e o Bacurau, figura responsável por puxar a roda do Toré e conduzir os cantos e rezas junto ao Pajé e ao som do Mestre do Menby.

Compreendendo que a exposição Hoje somos muitas árvores pode ser considerada a primeira exposição de Arte Indígena Contemporânea do Nordeste do Brasil, essa coletiva tem, para nós artistas, professores, pesquisadores indígenas e não indígenas, uma importante relevância histórica e política. Neste sentido, a Curadoria Educativa da exposição propôs um conjunto de ações que nos convidam, ao público e a todos nós envolvidos diretamente na realização dessas ações, a adentrarmos, como por um chamado, num ambiente de trocas/compartilhamento.

Neste sentido, uma das principais ações educativas da exposição Hoje somos muitas árvores, após o Toré de abertura ocorrido em terras indígenas Xukuru, no território Xukuru de Cimbres, nasceu a partir dos momentos de formação entre mediadores, professores, arte-educadores e demais colaboradores da equipe da curadoria, e foi possível ser realizado junto à Secretaria de Educação do Estado

de Pernambuco, Brasil. Configurou-se em um momento de formação voltado para e com professores de arte da rede de ensino do Estado de Pernambuco. Neste evento, ocorreu a palestra de abertura com Juliana Alves Xukuru e teve a participação especial da liderança indígena do território Xukuru de Cimbres, Ney Xukuru de Cimbres, que realizou o ritual indígena de abertura desse momento educativo, e do professor de artes do povo Xukuru Ororubá, Geovane Xukuru (ambos dos territórios que compõem o povo Xukuru de Pesqueira, Pernambuco), que abriu o segundo momento de oficinas de arte indígena, junto a demais professores indígenas convidados: Ariane Pataxó, Aracy Kapinawá e Marcia Mura. Na oficina voltada para os professores de arte da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, foi elaborado um painel artístico

Figura 7: Imagem do ritual Toré de abertura celebrado para a exposição Hoje somos muitas árvores. 2021.



criado em autoria coletiva com todos os professores participantes. O processo de criação, que ocorreu de forma online e virtual, fazendo uso da plataforma de criação visual Canva, foi acompanhado de momentos de debate e reflexões acerca dos temas ensino e contexto da arte indígena nas escolas, sejam essas dentro ou fora das aldeias dos territórios indígenas do Nordeste do Brasil.

Como proposição chave, após a visita mediada online à exposição, a escolha da plataforma se deu como oportunidade para que pudéssemos contrapor um vocabulário de imagens já pré-estabelecidas, encontradas comumente em espaços virtuais e que remetam ao contexto indígena/originário sobre os temas que cada professor visualizou a partir da visita mediada à exposição Hoje somos muitas árvores. O resultado do trabalho criativo realizado, o painel de colagens virtual, compôs parte do catálogo educativo da exposição, intitulado “Awenem – um chamado da exposição Hoje somos muitas árvores”.

Os momentos de mediação oferecidos para os diferentes públicos tiveram como eixo diferencial a consideração de referenciais da arte indígena do Nordeste do Brasil, realizados em alguns rituais, como no Toré, ou mesmo aqueles compartilhados no cotidiano em aldeias nos territórios indígenas do Nordeste, como a exemplo dos cantos do povo Xukuru Ororubá e Xukuru de Cimbres que foram “puxados” pela artista mediadora direto de sua aldeia, acompanhada dos demais mediadores que compõem a equipe educativa. Nesse processo, cada mediador é considerado uma figura única capaz de “puxar”, a sua maneira, o ritmo

da visita guiada para seu público na exposição; bem como o mestre do Menby no Toré. Este sentido ritualístico, de mediar ou estar com e entre a arte indígena, ainda que não seja indígena, se configura em uma posição que visa respeitar o próprio fluxo e teor das expressões e o contexto não normativo a partir do qual pretendemos emanar formas outras de aprender (awenem, em língua indígena xukuru) na arte e com a arte indígena.

Figura 8: Detalhe do painel elaborado com colagem digital por professores de arte na ação de formação com a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, em 2021.



Os movimentos de proposições entre o educativo Awenem e a curadoria geral, bem como com o projeto de pesquisa Ciência e Arte Indígena do Nordeste, da Universidade Federal de Pernambuco, também potencializaram movimentos de aproximação com artistas externos à exposição, como ocorrido na mesa “Awenem: um chamado da arte Indígena Contemporânea” (dentro do I Seminário CAIN – Arte e Territórios em Rede, em dezembro de 2021) onde os artistas e curadores Abiniel Nascimento e Juliana Xukuru apresentaram, em dupla autoria, o Manifesto da Arte Indígena Contemporânea, intitulado: Até onde a terra toca a nossa pele.

Este momento, em que os artistas e curadores apresentam o manifesto, simboliza um “chamado” para demais artistas indígenas assinarem esse manifesto e foi marcado pela presença dos artistas indígenas Arissana Pataxó, tratando de suas experiências como artista, professora e pesquisadora no território de

seu povo e de Denilson Baniwa, que bem como Arissana Pataxó, fazem parte do circuito de arte indígena contemporânea no Brasil e em outros países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar as potências das expressões da arte indígena do Nordeste brasileiro é compreendê-la e incluí-la dentro do contexto da história da arte geral do Brasil, abrangendo suas pluralidades desde seus povos e territórios até os diferentes contextos aos quais foram submetidas fora de seus territórios após o período colonial. Trata-se de propor visibilidade a uma parte da história de nosso país, que sofreu e vem sofrendo tentativas constantes de apagamento pelo sistema colonial de poder; transcender / colocar em questão espaços canônicos e suas narrativas hegemônicas normativas que se enraizaram e que ainda hoje fortalecem um sistema de apagamento que reverbera na negação da existência dos diferentes povos/ das "muitas árvores" que somos. É neste sentido que, consideramos que o conjunto de ações que reverberam a partir da exposição Hoje somos muitas árvores coincidem com seu objetivo conceitual e educativo, bem como descortinam e se expandem a partir da experimentação das possibilidades do espaço virtual.

REFERÊNCIAS

- Alarcon, D. F. (2013). O retorno da terra: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.
- Alves, J. S., & Saderlich, M. E. (2021). Cartas celestes: pensar as mediações da Estação. Editora UFPB. <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/735>.
- Eshell, J. (2020, Agosto 09). Autodecolonização – Uma Pesquisa Pessoal No Além Coletivo. Galeria Jaider Eshell. <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/08/09/auto-decolonizacao-uma-pesquisa-pessoal-no-alem-coletivo/>.
- Lafuente, P. Benites, S. (2019, Abril 04). Caminar hacia el protagonismo indígena: sobre el proceso de trabajo en "Dja Guata Porã: Río de Janeiro Indígena". Revista Terremoto, Edición 14 Mira quien Hablá. <https://terremoto.mx/revista/caminar-hacia-el-protagonismo-indigena-sobre-el-proceso-de-trabajo-en-dja-guata-pora-rio-de-janeiro-indigena/>.
- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte/ Grupo de Pesquisa "Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos / Universidade Regional do Cariri. (2021, Ago. – Nov.). Hoje somos muitas árvores. [Exposição virtual - UFPE/URCA]. <https://www.gpeacc.com/exposicoes-virtuais>.
- Nascimento, A. J. (2020, Outubro 21). Aracá é partícula de tempo. Outros críticos, Ano V, Edição 15, p. 10-25. <https://outros criticos.com/outros-criticos-15-politicas-do-som-e-imagem/>.
- Nascimento, A. J. Raízes crescem solo adentro sob a luz de Kúarasy. (2021, Agosto). <https://www.gpeacc.com/exposicoes-virtuais>.
- Olimpia, T. (2021 Out). Hoje somos muitas árvores: Exposição virtual reúne 15 artistas e coletivos indígenas do Nordeste do país. Revista Continente N. 250. <https://revistacontinente.com.br/secoes/curtas/hoje-somos-muitas-arvores>.
- Oliveira, J. P. (org). (1998 Abr). Uma etnologia dos índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana, 4 (1). <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003>.
- Pataxó, A. (2021) Quais são meus modos de fazer docência? In M. C. Martins et al., (Orgs.), :formação de educadores: formação cultural: arte: docências: Pedagogia:. LiberArs, p. 51-57. https://988d8be9-d39f-49e7-8c23-34bcd8f14b68.filesusr.com/ugd/7ee6db_4e66a4e97ad241c58fbfae748708ba91.pdf.

DECOLONIALIDADE: DOCÊNCIA, PESQUISA E CRIAÇÃO ARTÍSTICA

DECOLONIALIDAD: DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA

DECOLONIALITY: TEACHING, RESEARCH AND ARTISTIC CREATION

Claudio Luiz Garcia¹

(Universidade Estadual de Londrina)

RESUMO: este artigo é sobre um estado de consciência do autor em relação ao seu distanciamento da cultura indígena brasileira, durante um espaço-tempo. Sem desconsiderar sua formação acadêmica de origem europeia, leu sobre alguns mitos indígenas da Amazônia e imaginou uma mitopoese visual, reconstruindo um processo de criação com reverberações em seu desenho, como um happening. A linguagem artístico-visual foi criada a partir da leitura do livro *A queda do céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), cujo processo de compreensão é apresentado, neste artigo, como originário de um outro início de docência, pesquisa e criação artística.

Palavras Chaves: Mitopoese; Desenho; Ensino; Happening; Autopoese.

INTRODUÇÃO

O primeiro estado de consciência, que aqui se estabeleceu, não se refere a nenhum arrependimento, nem culpa, mas, sobretudo, a uma tomada de consciência em torno de um mero complexo de ideias e da aceitação de uma cultura, que, por estar tão perto, ficou tão longe. A cultura indígena como base da cultura brasileira foi esquecida e, talvez, por isso, Kopenawa (2015) se refere a nós, "brancos", com o pensamento cheio de esquecimento, porque sabemos pouco sobre a nossa origem.

Neste artigo, a ideia de uma mitopoese, projetada pelo sentido de ser professor, pesquisador e artista, visou a buscar outros sentidos para encontrar interlocutores e espectadores.

Dessa mitopoese surgiram as possibilidades de reconhecer um professor reprogramando-se segundo a ementa de sua disciplina. A cada reprograma, uma ideia, um pensamento e outra pesquisa com os estudantes nas disciplinas que ministra.

De maneira geral, é uma história sobre um caboclo que descreve sua formação escolar e cultural, partindo de um ponto de vista autobiográfico, sem, no entanto, descrever detalhadamente sua trajetória de vida. São três os pontos destacados, a saber: o sentido de mitopoese a partir da leitura do livro *A queda do céu*; o porquê desta leitura ter direcionado a criação das imagens; e como estes pontos se interconectam no ensino de artes.

¹ Nasceu em 1955; Arquitetura, 1978 - OMEC; Mestrado e Doutorado em Artes na Universidade de Campinas - SP, 2010. Como arquiteto, trabalhou em São Luís - MA e Rio de Janeiro - RJ, em áreas de preservação ambiental, 1982 - 1996. Professor de Gravura na Universidade Estadual de Londrina desde 2010.

No decorrer da escrita, a criação mitopoética desse caboclo foi aparecendo como professor de artes com voz de índio; sem as afetações preconceituosas do senso comum, o caboclo, no meio da mata, se impôs. Assim, o que se escutará e verá, neste artigo, é um relato desse princípio imposto pelo olhar autobiográfico, mas, acima de tudo, um pormenor de um processo de criação artística.

Há pouco tempo, o caboclo percebeu os seus desenhos como imagens representativas da sua imaginação, mas, sobretudo, como visões de um mundo a partir da arte europeia. Voltou-se, então, para os materiais, procedimentos técnicos já apreendidos e criou imagens. Manuseou os pigmentos, cores e criou texturas. Partiu, então, com os elementos da pintura de corpo dos Yanomamis. Percebeu o seu e se perguntou: Por que não representar o que vejo, pelas linhas, sinais e cores, com elementos do meu corpo? Os indígenas pintam seus corpos para se misturarem às peles dos animais que caçam. A pintura de corpo dos caçadores tem uma função, a saber, dissimular a presença do caçador diante das suas presas. No entanto, para além dessa "ciência", há também uma conexão contínua entre a arte e os ancestrais.

O pensamento de Davi Kopenawa (Kopenawa & Albert, 2015) mostrou ao caboclo um outro modo de olhar para o seu corpo a partir do qual começou a criar sinais. Diante desse livro, ele se identificou como um caipira preconceituoso, porém com pretensões a se reanalisar a partir de sua imaginação. Enquanto lia, encontrou algum ancestral indígena em sonhos, perdido em um submundo de imagens, sons e sentidos. No entressonho e na vigília, transformou esse cabedal em cores e linhas. Kopenawa escreve:

"Nós, Yanomami, quando queremos conhecer as coisas, esforçamo-nos para vê-las no sonho. Esse é o modo nosso de ganhar conhecimento. Foi, portanto, seguindo esse costume que também eu aprendi a ver" (Kopenawa & Albert, 2015, p. 455).

Olhou e viu, em seus desenhos, algo que não era de seus sonhos, mas da história da arte europeia, de seus pensamentos cheios de esquecimento da própria pele e imagem. "É por isso que eu digo que nosso pensamento é parecido com as peles de imagens nas quais os brancos guardam os desenhos das falas de seus maiores (Kopenawa & Albert, 2015, p. 466). Então, se perguntou: Será que sou branco, será que a minha pele é ocidental? Começou a pensar nos avoengos, nos pais, nos primeiros professores e inverteu a expressão "peles de imagens" para Imagens de Peles. Então se perguntou: Quais peles de imagens encobrem a minha imagem de pele? Passou a pintar e desenhar como miração, criando as imagens que apresenta neste Congresso. Elas foram feitas a partir de uma nota explicativa, na qual encontrou a saída para o seu dilema:

"Os Yanomami chamam as páginas escritas e, de modo mais geral, os documentos impressos contendo ilustrações (revistas, livros, jornais) de utupa siki ('peles de imagens'). Para o papel, utilizam a expressão papeo siki, 'peles de papel'. Referem-se à escrita com termos que descrevem certos motivos de sua pintura corporal: oni (séries de traços curtos), tutu (conjunto de pontos grossos) e yãikano (sinusoides). Escrever é, assim, 'desenhar traços', 'desenhar pontos' ou 'desenhar sinusoides', e a escrita tRë ã oni, é um 'desenho de palavras'" (Kopenawa & Albert, 2015, p. 610).

Começou a pensar com os seus desenhos e cores, e, enquanto os criava, algo o remetia à infância, quando, em férias, no Mato Grosso do Sul, olhava para as cores das paredes, da terra etc. Esse período está descrito no início da primeira parte deste artigo.

Os desenhos com cores, como referências explícitas às informações de Kopenawa, passaram a ter sentido a partir da lembrança do conhecimento que obteve, há mais de trinta anos, para fazer tintas. As referências às pinturas corporais dos indígenas, feitas, agora, com pinceladas dessa tinta preparada com pigmentos minerais e um aglutinante à base de água, foram se decantando sobre os velhos feltros e, assim, as Imagens de Peles apareceram.

Esses pedaços de feltros velhos retirados da prensa de gravura, começaram a ser retrabalhados há mais de uma década, com um raciocínio sobre o uso da palavra e da imagem no mesmo espaço. Depois, enterrou-os todos e também o raciocínio, porque este lhe pareceu uma simples analogia ou aproximação que não o levava a nenhum sentido. Assim, escondeu-os de si mesmo, sem os destruir. Passados uns dois anos, desenterrou-os, lavou-os e recomeçou o trabalho até chegar às Imagens de Peles nos velhos feltros.

Agora, o sentido veio ao encontro desse processo de criação, que, iniciado alhures, ressurgiu pelas palavras de Kopenawa.

ALTERAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

O primeiro passo para alterar a consciência que guardava o preconceito foi a Mitopoesia, enxergou um caminho do esquecimento de algo já conhecido, que veio à tona, involuntariamente, apesar da leitura das palavras de Kopenawa (2015). Justificou-se por fazer de si um relevo para ninguém, que se fez mito no material de pintura e se pôs a caminho entre as margens e escutou o som das vozes indígenas que escutara quando criança. Criou desenhos-pinturas que mostram, neste artigo, o gesto da consciência pela Mitopoesia esquecida, na lembrança exclusiva da cultura europeia.

Esteve muito tempo com a cabeça “cheia de esquecimento” porque, da primeira educação até o doutoramento, o processo se deu como se ele fosse mais desenvolvido do que um matuto da roça. Ao misturar tudo isso, chegou à consciência de que há um sentido de ser nessa totalidade que está no indivíduo do interior, com vida simples, classe média baixa, que trabalha como professor universitário e, assim, alcançou um status social um pouco mais elevado do que o anterior, no aspecto material.

Sem querer se recordar disso tudo voluntariamente, investigou a consciência com a voz nascida nas poesias que recitava quando menino e, nesse momento, descobriu que, de fato, a Europa sempre foi um continente idolatrado porque considerado como o primeiro mundo.

Esse é seu estado de consciência como professor brasileiro caboclo que relata, espontaneamente, a vida que vive. Pensar na docência em artes, aproximando-se dos estudantes, é essencial aos processos de criação de todos os envolvidos. Assim, questiona-se: Qual o sentido de compartilhar processos de criação? Em seguida, aparece uma nova pergunta, a saber: Criação de quê? Criação artística voltada aos problemas idiossincráticos de uma educação, parte de uma totalidade cultural, que nasceu nos primeiros contatos com os índios no Mato Grosso do Sul. As vozes que escutou quando criança, em aulas e em férias, vieram em direção a ele como um chumbinho de espingarda, quase de brinquedo, que o atingiu entre as sobranças. Felizmente não foi em nenhum dos olhos orgânicos, pois atingiu seu suposto terceiro olho, que não foi ferido, mas despertado, somente agora, menos do terceiro mundo do que de um mundo da mitopoesia a ser compartilhado. Voltou-se, assim, à cultura indígena. Passou a procurar os índios que estão em sua

memória, na lembrança de quando passava, de Jeep, pelas estradas de terra batida e estes se escondiam dentro das matas “beiradeiras”. Dentro do Jeep, escutava os adultos falarem, com desdém, dos índios que caminhavam sobre pedaços de pneus que serviam como sapatos - eles cortavam os pneus usados e os amarravam com tiras de cipó nos pés. Escutava: Eles usam esses sapatos até acabarem, só daí eles começam a pensar em procurar obter um outro calçado. Nesse momento, o caboclo criança pensava, com ar de superioridade, sobre aqueles autóctones, só porque ele tinha sapatos sobrando.

Achava graça naquele jeito introvertido do índio. Era como se fosse o novo “rico” consumista e superior, e eles, os novos “pobres” preservacionistas e inferiores culturalmente. O caboclo e a família eram os intrusos e invasores de lugares alheios, mas nem ligavam para isso. Estampava-se, nesse acontecimento, uma gravura cuja história o caboclo conta à vista da lembrança.

Quando foi estudar em São Paulo, Capital, o acharam estranho, do mesmo modo que considerava os índios de Dourados - MS.

Em todas essas fases da sua vida, na do Mato Grosso (hoje do Sul), na de São Paulo, Capital, tampouco na sua atual, nunca pensou em seus equívocos culturais. Foi sempre os encobrendo com leituras de autores europeus. Por que demorou tanto tempo para pensar nisso? Porque as percepções e imagens, quando em contato com o mato, em frente à floresta onde mora, o fazem falar como um caboclo indígena que tropeça nas palavras de professor. Já não há mais complexo de superioridade, nem de inferioridade, apenas um sentimento de tempo perdido, não no sentido de que usou mal o seu tempo, mas de que deixou de criar um horizonte de tempo panorâmico, por viver em um tempo estreito.

Hoje, vivendo em frente a uma reserva ambiental, sente-se mais próximo de uma entidade invisível, cuja consciência justificada é exposta, aqui, em estado alterado, político e espiritualmente. A arte vem da espiritualidade física; o salário, dos movimentos coletivos em benefício material da categoria profissional; e o primeiro, a consciência em estado alterado, vem das plantas, com as quais criou um envolvimento potencializado pelas palavras de Kopenawa:

“Tomados pelo poder das árvores da floresta, acompanham-nos em seus voos mais distantes, até terras vazias e plantas onde só moram espíritos magníficos. Podem ver as imagens de nossos ancestrais que se tornaram animais no primeiro tempo, bem como as de Omama e dos seus” (Kopenawa & Albert, 2015, p. 464).

A principal força da mitologia yanomami vem de Omama, que criou a terra, a floresta, o vento, mas também o europeu. “Foi Omama que nos criou, mas foi também ele que fez os brancos virem à existência. Há apenas um único e mesmo céu acima de nós. Só há um sol, uma lua apenas. Moramos em cima da mesma terra” (Yamã, 2012, p. 231). Os governos colonialistas, pela cultura, abafam os que escrevem, pensam e trabalham pelo conhecimento, mesmo que estes estejam distanciados de seus exploradores europeus, que visam apenas a alimentar um mercado que atualmente está em agonia.

Um desespero invisível vem dessas conversas-leituras, quase uma oralidade para ninguém escutar.

“[...] de um depoimento oral tão rico e complexo o de Davi Kopenawa, inteiramente feito em sua língua, em diversos momentos de uma trajetória turbulenta, é uma tarefa delicada e cheia de desafios, como

se pode imaginar. O caminho que leva do discurso oral 'fonte' ao relato escrito 'final' é de fato longo, embora - ou principalmente por isso - o autor se imponha a maior fidelidade às palavras e ao estilo de seu 'modelo' (Kopenawa & Albert, 2015, p. 540).

O aspecto informal, necessário para que pudesse comunicar sua pesquisa, encontrou, na escrita pouco cientificista, um caboclo que busca o sentido de ser professor, pesquisador e artista. Esse caboclo, a totalidade de ente que escreve e cria a mitopoese, nasceu sem ser subjetivado, mas, nos anos da graduação em arquitetura, foi encoberto por um cinismo mascarado e, posteriormente, pelo pós-modernismo, momento em que os exageros subjetivistas e narcísicos foram valorizados indistintamente. Nesse sentido, Albert escreve no postscriptum:

"Minha formação na escrita etnográfica ocorreu numa época (início da década de 1970) e num lugar (a Universidade de Paris x - Nanterre) em que era regra considerar o eu detestável e julgar qualquer consideração subjetiva ou reflexiva como um extravasamento estéril e até inconveniente. Assim, é com um resto de constrangimento mesclado de alívio que vou infringir aqui - com moderação - essa velha convenção positivista; convenção tanto mais arbitrária quando se sabe o quanto o acesso ao conhecimento etnográfico é profundamente tributário da singularidade de relações interpessoais e dos imponderáveis de uma experiência de desestabilização interior" (Kopenawa & Albert, 2015, p. 512).

Enjoado dos sentimentos de um ego cheio de si, o caboclo retomou, com ressalvas, a escrita na terceira pessoa, voltada para os pássaros, macacos, quatis, entre muitos outros animais, e passou a perceber o vento, a chuva, a mata e, conseqüentemente, a desenhar e escrever. O céu sobre a sua casa tornou o seu pensar simples, assim, passou a pensar enquanto lê e cria imagens de um céu que está para cair. A única saída é lembrar das esquecidas sensações encobertas por percepções preconceituosas.

Entre o pathos vivido e o logos trabalhado, escreve seguindo sua consciência, ainda em estado alterado. Nesse sentido, Viveiros de Castro alerta:

"Pois passamos tempo demais com o espírito voltado para nós mesmos, embrutecidos pelos mesmos velhos sonhos de cobiça e conquista e império vindos nas caravelas, com a cabeça cada vez mais 'cheia de esquecimento', imersa em um tenebroso vazio existencial, só de raro em raro iluminado, ao longo de nossa pouco gloriosa história, por lampejos de lucidez política e poética" (Castro, 2012, p. 15).

Impossível negar essa patologia, a saber, a cobiça e a conquista integrantes da sua cultura, as quais, evidentemente, influenciaram sua formação como professor-caboclo.

Não nega, também, a tendência de idealizar os índios, na floresta, como os bons sujeitos e os demais como os maus, porque não tem nem idade, nem disposição para se alimentar de idealizações e ser doutrinado por algum sentimento leviano, nem para começar uma nova vida na floresta, assim como, também não tem ânimo para voltar a morar em apartamento. Esse negócio de máquina de morar não é para ele.

Entretanto, o contato com os animais, com a mata em frente à sua casa e o cuidado com um pequeno jardim o fazem esquecer que o céu vai desabar. Segundo uma crença Yanomami, o céu vai desabar porque as colunas minerais que sustentam a abóbada celeste estão sendo desenterradas e danificadas. Apesar de não pretender ser o herói que salvará as matas e as culturas indígenas, e tampouco um alienado, vive aqui

pesquisando na certeza de que o pouco contato que tem com os estudantes, remotamente, permite-lhe transmitir o valor da floresta e do céu como elementos poéticos. Há uma mitopoese virtual em cada um desses elementos que integram a poética do caboclo professor, pesquisador e criador de colunas calcadas sobre poesia e sustentadas por aulas remotas, pelo menos até quando puder retornar ao contato direto com os estudantes. Quando os eleitores deste governo desgovernado se convencerem de que a simplicidade é a melhor resposta para o momento em que vivemos, poderemos ser melhores politicamente. Os ignorantes governam sem pensar em suas dúvidas, mas tudo ainda piora quando o caboclo pensa que mais da metade da cidade onde vive os apoia. Isso o espanta e o apavora.

A CONSCIÊNCIA ALTERADA PELA NECESSIDADE DE CONCEITOS

Há, efetivamente, em face de preconceitos, a necessidade de revertê-los em conceitos? Alguns preconceitos aparecem na infância pelas relações familiares e, com o passar dos anos, se manifestam por meio da cultura de opiniões, discursos, muitas vezes, sem consciência. Um caminho de pesquisa sem consistência, geralmente, nomeia, reparte e separa a ficção do raciocínio sem conceituá-los como crítica.

O problema é que o artista, geralmente, precisa de impulsos infantis para a sua criação. O artista que só raciocina e argumenta se torna um orador, expositor, curador etc.; aquele que prossegue em seu processo de criação é uma criança teimosa, espontânea demais, que piora quando afirma o seu egoísmo; o que se volta somente ao ensino interrompe o seu processo de criação e se aproxima do dia a dia das instituições de ensino. Talvez, o sentido de ser, nessa totalidade de entes seja um caminho de bumerangue. O problema é que esse lançar e retornar ao ponto de lançamento (originário) cria redundâncias. No entanto, na reflexão desenvolvida neste artigo, o caboclo só encontra metáforas que explicam, mas o conhecimento exige uma ida e uma volta com resultados concretos e atualizados.

No entanto, seguindo o raciocínio de que os preconceitos enraizados na infância podem também alimentar o processo de criação do artista, o professor caboclo pergunta: Como criar outras raízes na educação formal? Responde: Pela criação de uma ficção raciocinada e crítica. Se o artista inventa, cria e traz à tona as suas fantasias mais remotas, no sentido antigo da palavra, a saber, da infância, da educação milenar que, por sua vez, é um elo de transmissão de informação bem mais complexo, vai precisar de tempo para alcançar as eficiências anuais que o movimento de estudantes traz para dentro da universidade.

Como a educação tem se dado da maneira remota, no sentido da informática, cabe destacar os dois sentidos, a saber, aquilo que vem de muito longe e se atualiza, pela informática, aquilo que é transmitido pelos arquétipos, pelos conhecimentos ancestrais, pelas histórias remotas e mitológicas, esta totalidade pode ser a melhor aliada do artista adulto. O adulto põe em relevo o seu raciocínio e como artista cria, como criança, o seu caminho, com relevos e desvios entre os sentidos encontrados durante o seu processo de criação.

Assim nasceu o professor caboclo, obrigado a raciocinar sem deixar calar a criança fantasiosa, e então se lançou em um conflito alheio a si, pois, ao se deparar com as instituições de ensino, recalçou seu lado infantil, primeiramente porque teria que se reportar sempre às hierarquias institucionais, depois, às idiosincrasias imaturas dos estudantes.

O professor caboclo tem aproveitado as brechas deixadas pela instituição, mas é sempre flagrado como uma criança que precisa ir à diretoria. Então, como pode se mostrar professor-artista? O caboclo responde: Pesquisando e encontrando parcerias. Assim, cria um grupo, um coletivo de artistas-pesquisadores, sem deixar a docência de lado. Entretanto, há preconceitos que o impedem, mas há também os que geram "obras". Se os encarar apenas como impedimento de formulações conceituais, o mito queda em preconceitos, a poética fenece, enraíza-se no embotamento dos sentidos e, desse modo, impede a criação do grupo de pesquisa. Imbricar preconceitos e conceitos é implodir o pensamento binário, instaurar o estético pedagógico, menos como avaliação e mais como provocações. Porém, há incompreensões, também, por parte dos esclarecidos. Instaure-se, assim, uma guerra de egos que se retraem em guetos e conversas confessionais com o professor caboclo, o qual não aguenta mais essa situação infantil, envelhecida e retrógrada. Como se pode reverter o preconceito em consciência de conceitos para trazer à vida do professor-artista-pesquisador o caboclo como um ser imaterial? Assim, a mitopoese surge no trabalho entre a pedagogia e a estética, esta, pelos happenings, fogueiras, rituais, pinturas de pedras e objetos deixados pelos caminhos do campus, e aquela, pelo bumerangue que lança uma proposta e uma pergunta que retornam como problema. Entretanto, o que o apoia é a prática de desenho e gravura sem tecnicismos.

Por sentir prazer em desenvolver atividades práticas, o caboclo tem dificuldade de elaborar conceitos puros, sobretudo quando o trabalho envolve práticas artísticas. Pensa a partir das sensações visuais e táteis, como um jovem que, revestido por pensamentos, se vê envolvido por camadas de conceitos semielaborados. No mundo da gravura, principalmente, mas também no da pintura e do desenho, o caboclo sente o jogo que perturba as sensações e formula um sentido para ser desfeito e refeito incessantemente.

Assim, flagrou um mito que idolatrou a arte europeia. Viveu, antes, no Rio de Janeiro, como arquiteto, trabalhando em Áreas de Proteção Ambiental, voltado à arquitetura do século XIX. Quedou-se nessa luta inglória, porque, há décadas, a cidade, ao deixar de ser a capital federal, à maneira do urbanismo francês, entrou na irrelevância por causa de Brasília. O caboclo viveu a cultura carioca durante onze anos, encontrou a pesquisa, pegou gosto pelos estudos e, graças a estes, começou um processo de criação em torno do qual gesta sua criação e seu raciocínio.

Neste artigo, se pôs em um jogo onírico, formulado no fundo de uma caverna-buraco, para onde desceu não se sabe quando nem como e, conforme se aproximava do fundo-chão, pisou em pedras de diversos tamanhos dentro de água, lagoas e poças cristalinas que refletiam a luz do sol apenas em determinados instantes, porque a mata, existente na boca da caverna-buraco, protegia o ambiente do sol escaldante. Caminhou ali dentro e viu um corredor largo. Sentiu um súbito medo que, instantaneamente, desapareceu. Seguiu e se deparou com um lugar mais escuro, onde ficou visível um paredão formado por pedras imensas e bem talhadas - pedras de cantaria. A sensação foi boa. Parou e imaginou uma poltrona, um tapete e um abajur. Acordou.

Em seguida, sentiu a presença de uma entidade invisível, acendeu uma fogueira, desenhou nas paredes e se entregou a um instante de mutação. Aconteceu um happening pelos desenhos que fez nas paredes. Recolheu as Imagens de Peles sobre os feltros velhos da prensa de gravura que se assemelharam às paredes caiadas.

Como formular sentidos a partir de um sonho que originou essa mitopoética de artista plástico? Responde: Por meio da percepção sensorial captada logo após o início da vigília.

Notou que a atração pela cultura indígena foi afastada até em sonho. Percebeu que a escuta de vozes preconceituosas do passado ainda persistia no conforto do tapete, da poltrona e do abajur. No entanto, não deixou de se deter na percepção sensível e esquecida dos primeiros contatos com os índios do Mato Grosso do Sul, a qual, agora, rememorada intelectualmente pelas leituras, aparece como rebarbas levantadas no meio desses sonhos gravados em água-forte. A razão desloca o tempo esquecido, deixando eclodir uma lembrança de um conhecimento há muito esquecido.

Deixou a autobiografia e as metáforas de lado e usou algumas metonímias ou, de outro modo, palavras fora de seu sentido habitual, que recaíram sobre fatos concretos como a prática de gravura, de desenho, de pintura.

Na gravura em metal, trazida, aqui, como uma metonímia, quando arranhada por algum sinal em ponta seca, aparecem rebarbas no cobre, as quais retêm a tinta na hora da impressão, acentuando, assim, o preto da tinta. Esses sinais trazem acenos remotos de happenings incompreensíveis. Nos processos de criação, esses acenos trazem, de longe, intimidades imensas e carregam, para bem longe, proximidades íntimas em toda fruição atenta do olhar.

Pelos caminhos da pesquisa, na universidade, lugar de produção de conhecimento, o caboclo pesquisa e inventa um artista com uma capa que não dá para vestir. Entretanto, há possibilidade de se formular um conceito de artista envolvido em processo de criação coletivo, assim, exclui, imediatamente, sua causa primeira, a saber, a de criar imagens, e se deter em exposições.

Retoma, a partir daqui o início deste artigo, no qual menciona os indígenas de Dourados e os problemas culturais de sua juventude, e, sobre isso, diz que levou a intimidade da escuta preconceituosa para a capital do Estado de São Paulo, onde a retomou, mas, então, com complexo de inferioridade.

Faz, aqui, uma reversão no pensamento e, para encerrar, retorna ao corpo. O corpo de um caboclo retraído, tímido, simples, pouco produzido do ponto de vista do design de moda, que, em sua consciência, é parecido com o seu corpo, mas este, que aqui "nasceu", é menos retraído e detém um centro e uma periferia. Considera os seus sentimentos como os do jovem complexado de outrora, entre a superioridade e a inferioridade, entre o centro e a periferia, entre o urbano e o rural, ou ainda, entre o interior e a capital. Assim, chega a um ponto da consciência do seu corpo ainda dualista entre o mato e a capoeira.

Antes, porém, adota um sentido dicionarizado de consciência:

"O significado que este termo tem na filosofia moderna e contemporânea, embora pressuponha genericamente essa acepção comum, é muito mais complexo: é o de uma relação da alma consigo mesma, de uma relação intrínseca ao homem, 'interior' ou 'espiritual', pela qual ele pode conhecer-se de modo imediato e privilegiado e por isso julgar-se de forma segura e infalível" (Abbagnano, 2003).

Enfim, expõe, a partir daqui a tomada de consciência condensada em seu corpo físico pela mitopoese. Assim, mantêm-se na pergunta: Por que os europeus e não os indígenas; porque o europeu e não o caboclo; onde estão os seus maiores, os que o antecederam? Não chama aqui pelos avoengos, pelos mortos, mas pelos ancestrais que deseja, por fim, atualizá-los nas palavras esquecidas, nas matas derrubadas, nas folhas seminais que adubam a terra de seu pequeno jardim.

A MITOPOESI - PELES E CASCAS DE REBOCO

Uma poética levada a sério porque se esqueceu do que já sabia. Um jeito de fazer tintas como se pintasse paredes de casas, queimasse o cimento do chão e do fogão à lenha com o mesmo pigmento das tintas de paredes para criar uma pintura de caboclo indígena. Esses pigmentos minerais, coisa de interior do Brasil, e isso vem do cair paredes, costume dos portugueses, dos africanos etc. O Brasil é misturado, mas, sob o adjetivo xucro, qualquer coisa assim, o caboclo sempre viveu na irrelevância instaurada pela cultura europeia.

Um mito levado a sério porque se lembrou que é um caboclo. Um jeito de trabalhar que fez aparecer um estado de criação de caboclo. Os velhos feltros, em pedaços e recamados de tinta, deram sinal de um nascimento, de uma origem ou de uma revirada originária. Aparentam cascas de rebocos com tintas que, quando retiradas, vêm com pedaços de massa do corpo, das paredes, do reboco, das tintas e das pinturas de corpo.

Os velhos feltros compõem a poética que apareceu de um mito que há muito rondava: o mito do caboclo que pinta "quadros" como se pintasse paredes de casas velhas. Pela perambulação entre o casario de São Luís do Maranhão e, em seguida, primeiro pela Saúde, Gamboa e Santo Cristo e, depois, por Santa Teresa, no Rio de Janeiro, o caboclo viveu a sua história de vida: a de um profissional errante. Viveu nessas duas cidades, quase por quinze anos, onde coletou cascas de paredes para as deitar fora; e pintou em papel Kraft do mesmo modo, para, também, as deitar fora e começar outra coisa. Começou a pintar em aquarelas, aprendeu a gravar imagens no metal até chegar a ser professor de calcogravura e xilogravura.

Agora, pela linguagem da pintura de corpos Yanomamis, deu voltas pela lembrança da vida de arquiteto. Pintura de paredes, pintura de corpos, tintas com pigmentos minerais e vegetais se tornam campos com limites indistintos. Aproxima, então, as casas e os corpos. Esse caboclo tem um corpo de professor de artes e mora numa casa simples. Escreve este artigo de ficção e raciocínio quase ao mesmo tempo em que pinta nos velhos feltros.

Depois de um tempo, às voltas com o conhecimento da gravura em metal e da aquarela, com o ensino de artes e com as leis da universidade, envolver-se-á em outras peculiaridades com os estudantes, para, agora, deixar o caboclo falar, pintar, escrever e fazer gravuras como um xucro.

Entre a pintura, a gravura e o artigo, faz café com canela. A hora da aula é a de tomar café com canela, entre os sabiás, bem-te-vis, urutaus e outros viventes no campus universitário.

A singularidade do caboclo está no fato de ele ter se esquecido de que era caipira. Quando, de repente, sem esperar pela proposta Decolonial, percebeu algo, um recomeço de alguma coisa que já existia, e, nesse retornar mnemônico, pareceu-lhe que nasceu agora, há pouco. A primeira pergunta que o caboclo se fez foi: "Quonde" nasci? Emprestou este advérbio de tempo e lugar de Paulo Leminski, na obra Catatau.

Aconteceu assim: não se sabe ao certo onde nasceu, mas quando o caboclo era bem pequeno, costumava ter visões terríveis, assustadoras, ou seja, via homens como massa sem protuberâncias, sem olhos, ouvidos, boca, orelhas, mas com braços, pernas e um corpo. Essas entidades comiam criancinhas. O medo fazia-o acordar, sem pensar no despropósito de eles não terem bocas e serem antropófagos. A epiderme desses corpos era oleosa, nada pilosa, apenas asquerosa. Considerar um corpo que se alimenta de corpos

semelhantes aos seus deve ser uma fobia europeia, mas, quando criança, não havia nada de europeu nele, além de seus distantes avós portugueses.

Ele sempre considerou sua epiderme como o princípio de um meio ambiente. Para o caboclo, tudo que está além dos limites de seu corpo é floresta, árvore, galhos, folhas. Entretanto, o mais assustador é que a cada dia o meio ambiente está sendo invadido e seus limites, enfraquecidos, e essa deterioração é irreversível, como a de sua pele de um homem de 66 anos.

Cada idade configura o aparecimento de uma outra pele, sobretudo agora, na Pandemia, quando a Imagem de Pele retornou com a força das ventanias, dos vendavais que derrubaram árvores sobre postes, fios e tudo que estiver em seu entorno. Tudo isso causou esse revirar.

Quando leu Kopenawa, lembrou dos sonhos em que aqueles seres sem bocas, como os xapiris. Kopenawa escreve: "Quando eu era bem pequeno, meu pensamento ainda estava no esquecimento. Entretanto, costumava ver em sonho seres assustadores que chamamos yai thë" (Kopenawa & Albert, 2012, p.89). Então o caboclo começou a se lembrar e a inventar histórias.

Hoje, alguém chegou na casa de um banqueiro, com a pele pintada, e falou como um coronel (Coronel R. Pereira, governador do Território de Roraima), que, refletindo sobre a Amazônia, relatou ao Jornal de Brasília, em matéria divulgada em 1 março de 1975: "Uma terra tão rica quanto esta não pode se dar ao luxo de deixar meia dúzia de tribos de índios entrar seu desenvolvimento" (Kopenawa & Albert, 2015, p. 292). Então, o caboclo perguntou para o banqueiro quando chegou em sua casa: Uma casa tão rica quanto esta pode se dar ao luxo de abrigar apenas meia dúzia de pessoas? Esse microssistema da sua casa é uma condensação do macrossistema da Amazônia? Será que o sistema de sua casa não está travando o desenvolvimento do Brasil? Os dois, então, tomam um senhor ao lado para juiz, o qual profere a seguinte decisão: Tu, anfitrião, porque reténs tanta riqueza, irás plantar árvores até o final de tua vida; tu, visitante, porque aceitaste o convite de vir até aqui, deverás preparar o solo intoxicado para o cultivo agroflorestal. Entretanto, como os vivos, aqui presentes, a tudo consentem, deixem o capitalista possuir tudo enquanto vive, porém, como a controvérsia sobre as posses persiste, a festa será realizada em torno de uma fogueira à maneira indígena, e todos deverão se deitar com o cheiro de fumaça no corpo, sem banho nenhum ou perfumes de bálsamos exóticos que retirem esse odor.

O matuto inventou essa história a partir de sua ingenuidade projetada e adulterada pela ficção raciocinada e, nela, a ingenuidade da crítica, que é apenas o começo para uma reflexão a partir de uma fábula lembrada.

Esse testemunho realista-fantástico valoriza os bens imateriais e materiais, sem "cair" na rede do tempo, agrega o cheiro pelo fogo ritualístico. Há um limite tênue entre fantasia e realidade, por isso elas se uniram, aqui, pelo olfato, o mais agredido e intocável dos nossos cinco sentidos.

No mundo entre a ficção e o real, o caboclo cria alteridades de gênero, de classes sociais, de nação, de religião, de educação, entre outras. O caboclo sabe que está entrando no terreno do paradoxo, a saber: a criação de um miniconto de raciocínio. Sabe que precisa criar relações, não funções, e criar afetividades harmônicas e complementaridades. Estará criando alteridades intelectuais, eruditas e estéticas? Portanto, a educação pela arte é um meio de se unir pedagogia e estética, simultaneamente.

Nasceu, assim, a mitopoética em seus estados de consciência prematura, como uma criança que só sabe fazer perguntas. Ela não traz demonstrações, nem funções, tampouco conceitos. A relação entre imagem e percepção, como bloco concreto de sensações, é o caminho do pensamento. Vive na diferença pela alteridade, nunca pela autoridade de artista.

Será que o caboclo só assinalou as alteridades destacadas no campo da ficção? Os índios brasileiros poderiam ser compreendidos pela cultura cabocla? Certamente que sim, pois há diferenças explícitas e reconciliáveis. Assim, o caboclo pensa na mudança da sua consciência preconceituosa, mas gerativa de estética e pedagogia.

Esta é uma mitopoese, um pensamento primário, mas relevante porque incontornável, de um alguém que conseguiu apenas sair de seus preconceitos para continuar a prática como professor-pesquisador de sentidos artísticos. Haverá um método a caminho de sentidos em educação para a estética? Quanto mais professores-artistas, mais a estética pedagógica mostrará seus conceitos ou, de outro modo, mais criadores de si e de alteridades, em aulas, farão "acontecer" os happenings.

Como seria um happening da indignação: mostrar um lugar, um país das dimensões do Brasil, que impede os viventes indígenas, "cerca de 250 povos e aproximadamente 900 mil pessoas, população menor do que a de grandes cidades brasileiras" (Krenak, 2020, p. 41), de viverem como autóctones. A febre sem causa ataca os indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do livro escrito por um antropólogo e por um xamã, até este artigo, concebido por vozes e visões, apareceram menos denúncias e lamentações do que um experimento de pesquisador em múltiplos aspectos circundando um outrem entre crise e juízo. A importância das Peles de Imagens está no caminho do professor pesquisador.

Entretanto, formulo, por fim, uma denúncia. Um lapso de um cônsul contemporâneo do escritor Guimarães Rosa. O primeiro, Luiz Martins de Souza Dantas, louvado por acolher judeus, foi um diplomata que ignorava os índios, nos idos de 1934.

"No decorrer de um jantar de cerimônia, o jovem futuro professor da USP (Lévi Strauss - 1908-2009), conta seu diálogo com Luís de Sousa Dantas, o embaixador brasileiro em Paris, às vésperas de embarcar para São Paulo, nos idos de 1934. No decorrer de um jantar de cerimônia, o jovem futuro professor da USP indaga do embaixador do país para onde se dirigia sobre os índios do Brasil. É então que ouve, perplexo e consternado, da boca do diplomata: Índios? Hélas, meu caro senhor, há muitos lustros que eles desapareceram, todos. Esta é uma página muito triste, muito vergonhosa da história de meu país [...]" (Kopenawa & Albert, 2015, p. 38).

Nasceu, aqui, a voz de um caboclo que denuncia os mortos, mas também os louva, conforme seus feitos e suas histórias porque tem medo dos que já se foram.

Fala como um professor que escuta um artista visual que lê. Denuncia porque nasceu. Nasceu, como OMAMA e YOASI, sem pai nem mãe. Digere o bem e o mal e mira um pré-humano estado entre o animal e o vegetal.

Com o grão de café e as cascas de canela, faz o chá durante as suas aulas. Vive em torno de um buraco grande como caverna, onde água limpa nasce de um olho d'água entre pedras polidas. A luz entra apenas em determinados momentos do dia e o silêncio é fechado em segredo. Construiu um nicho, colocou tapete, poltrona, abajur sobre uma árvore de ciclo perene, que atinge entre 8 e 9 metros de altura. Exala sabores aromáticos, o seu c(h)afé. Pintou à maneira das pinturas do corpo dos Yanomamis, tentou escrever simples e direto como Kopenawa, em *A Queda do Céu*. Projetou pesquisas, criou *Imagens de Peles*, sem corpos, ossos e existência.

A mitopoese pintada para se tornar escrita. Não se acasalou e vive entre as árvores, acercando-se de folhas, cipós e fogo.

Portanto, o sentido que foi tecendo até aqui ainda não teve relevância diante dos conceitos de "decolonialidade" elaborados há quase duas décadas, mas é um pedido de inserção neste circuito. Este artigo não pretendeu colaborar, mas estar no primário estado a partir do qual não poderia seguir adiante. Enquanto escrevia, o caboclo escutava as vozes dos seus colegas lá da infância dizendo em aulas: "...ah, professor! Eu falo do jeito que dé, do jeito que vinhé" E também se lembrava de um filho de imigrantes japoneses, da roça e que era escorraçado pelo caboclo que sabia distinguir o artigo feminino do masculino e comentava também: "Aquele lá é 'carpira', ao invés de caipira". Quando ouvia outras expressões que assinalavam preconceitos, repetia sem refletir. Diziam: "ómi com ómi, muié com muié, faca sem ponta, galinha sem pé." Enfim, está no primário da Decolonialidade diante de todos. Este é o lócus de observação do caboclo que enxergou uma totalidade esquecida de conhecimento, fincou a escrita na autobiografia para não pensa somente em si.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Castro, E. V. (2013). *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo, SP: Cosac Naify.
- Castro, E. V. (2018). *Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo, SP: Ubu Editora.
- Munduruku, D. (2001). *As serpentes que roubaram a noite: e outros mitos*. São Paulo, SP: Peirópolis.
- Muru, I. & Mateus, A. M. (2017). *Uma Isi Kayawa: livro da cura do Povo Huni Kuin do Rio Jordão*. Rio de Janeiro, RJ: Dantes Ed.
- Negro, M. (Org.) (2019). *Nós: uma antologia de literatura indígena*. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas.
- Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Kopenawa, D. & Albert, B. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Yamã, Y. (2012). *Contos da floresta*, São Paulo, SP: Peirópolis.

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.



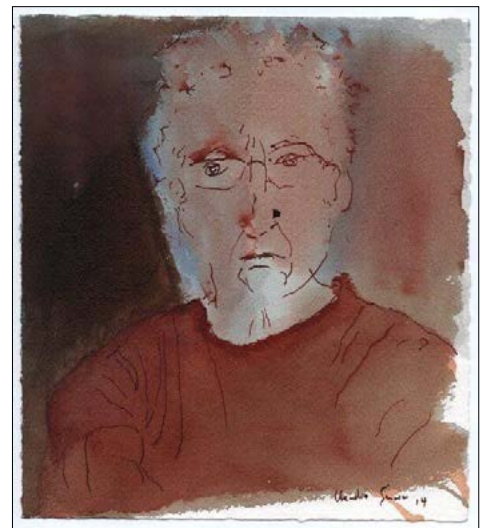
Sem título, Cláudio Luiz Garcia, nanquim sobre papel.



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, nanquim sobre papel



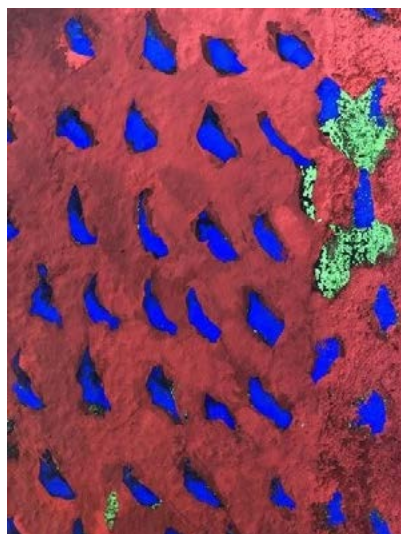
Sem título, Cláudio Luiz Garcia, nanquim sobre papel



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, nanquim sobre papel



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro



feltro.



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro



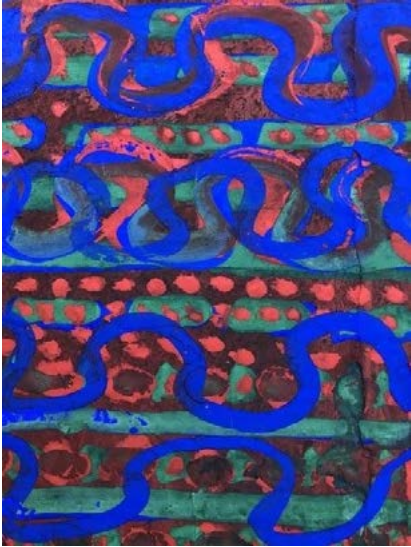
Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro



Sem título, Cláudio Luiz Garcia, têmpera sobre feltro

CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

CONSTRUCTION OF MEMORY FROM ARTISTIC EDUCATION

Rocío De Las Mercedes Polanía Farfán¹

(Universidad Surcolombiana)

Resumen: La experiencia que se presenta fue desarrollada en el Resguardo indígena Nasa de la vereda de Potrerito en el municipio de La Plata, Huila por los estudiantes Laura Marcela Parra y Andrés Olaya integrantes del Semillero de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Universidad Surcolombiana, bajo mi coordinación. La práctica tiene como objetivo la recuperación de saberes, historias, relatos, narraciones y conocimientos propios para ser recreados por los niños, como una forma de mantener viva la identidad cultural. En el contexto del Resguardo se identificó en la generación de los mayores, que en su memoria preexiste una formidable riqueza en cuanto a narraciones, historias, mitos, leyendas desconocidas para la población infantil. Por lo tanto, se ha propuesto una serie de encuentros intergeneracionales con el propósito de que los niños, mediante la tradición oral, se apropien de estos conocimientos nativos y los representen a partir de los diferentes lenguajes de la educación artística, como una forma de mantener el conocimiento y las tradiciones ancestrales del pueblo Nasa.

Palabras clave: Educación artística. Intergeneracional, historia cultural, saberes propios, identidad.

INTRODUCCIÓN

La recuperación de saberes, historias, relatos, narraciones y conocimientos propios que habitan en la memoria de las poblaciones de una comunidad, es quizás, una de las maneras de preservar su identidad. Por eso es importante crear espacios de acercamiento y diálogo intergeneracionales que permitan transferir a las nuevas generaciones el legado cultural que se aloja en la memoria de los adultos mayores.

Hoy, con la influencia de los medios tecnológicos y de comunicación, los mayores temen por la pérdida del acervo cultural que aviva la memoria histórica y colectiva de sus pueblos, por eso, consideran de gran importancia acercar a las nuevas generaciones a través de la tradición oral para que conozcan sus orígenes, devenires y trayectorias, como una estrategia para que encuentren sentido en torno a su territorio, costumbres, y tradiciones.

En ese sentido, un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Surcolombiana de Neiva, interesados en el acervo cultural oral a partir de historias, relatos y narraciones que identifican al pueblo Nasa del Resguardo indígena Potrerito del Municipio de La Plata, creó un espacio de

¹ Profesora e investigadora de la Universidad Surcolombiana, Licenciada en Artes visuales de la universidad Surcolombiana de Neiva, Especialista en Docencia universitaria de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Maestra en Educación por el Arte y Animación Sociocultural del IPLAC de la Habana Cuba, Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y Doctora en Estudios sociales de la Universidad Externado de Colombia. Miembro del consejo Latinoamericano de Educación por el Arte.

encuentro que facilitó la trasmisión de las prácticas de memoria a las nuevas generaciones, en especial a los niños. Este espacio fue una propuesta de desafío educativo con pertinencia cultural, un espacio en el cual, se hilaron relatos inherentes a las prácticas cotidianas de los habitantes del pueblo Nasa, como una forma agradable de acercar a los niños a la memoria histórica del pueblo que le dio origen.

Las experiencias educativas planteadas desde el encuentro intergeneracional permitieron que los niños de la comunidad se acercaran a historias, experiencias y narrativas que se reconstruyen, amplían y enriquecen con la reflexión, el diálogo y las contribuciones de todos los miembros de la comunidad. De esta manera, se comprende que el aprendizaje de la memoria de un pueblo es un proceso de interacción y participación dialógica que permite el fortalecimiento de las identidades culturales, además, el reconocimiento y la resignificación del territorio.

La memoria arraigada en los mayores es parte fundamental en el desarrollo de los talleres artísticos con la población infantil. Configuró la base para la inspiración y creación de los niños, todo apoyado en la transmisión oral, fuente para la representación de formas e imágenes emanadas del recuerdo, pero también, un espacio para darle cuerpo de identidad a las nuevas generaciones no sólo desde el pasado lejano, sino desde el presente.

RECONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A través de la experiencia vivida en el Resguardo indígena Porteritos del Municipio de La Plata, se manifiesta la necesidad de restablecer vínculos comunicativos entre generaciones mediados por la memoria donde los mayores del Resguardo cuentan, narran historias, relatos, mitos, comparten sus saberes a nuevas generaciones, como una manera de conservar la identidad de su pueblo.

El legado de saberes viaja por las comunidades mediado por la tradición oral a lo largo del tiempo, fenómeno que adquiere una dimensión mágica e importante en la movilización y conservación de conocimientos y saberes desde el presente. Con el temor por la pérdida de la memoria del pueblo, las generaciones protagonistas del pasado recurren a la narración de relatos como una manera de preservar las tradiciones del pueblo Nasa en el tiempo presente; de lo que se trata entonces, es de transmitir a las generaciones jóvenes valores que identifican los pueblos ancestrales.

La importancia de la creación de encuentros intergeneracionales entre los protagonistas del pasado y del presente para recordar la memoria del pasado, consiste en adquirir conciencia de que los acontecimientos ancestrales y hereditarios no se desarrollaron para quedarse en el pasado sino, para recordar sus orígenes y procedencias y la evolución de su pueblo través del tiempo. En ese sentido, los relatos contados desde los diferentes espacios del Resguardo a partir de la narración oral, acortaron las distancias entre generaciones, crearon cercanías entre los niños y el mundo de sus antepasados, la cultura propia, y sobre todo con su territorio.

Para la comunidad indígena Nasa la tradición oral alcanza una dimensión muy importante para la difusión del saber, pues es inmanente a su cultura. Facilita el intercambio y la conservación de saberes, es la base de la representación de la realidad cultural del pueblo. Bastaría decir entonces, que la transmisión oral es el punto de partida para los desarrollos colectivos, la recreación de la memoria, del pasado, de los mitos,

Los ritos, del pensamiento mítico que ha acompañado al pueblo a lo largo de la historia. Sin embargo, en la medida en que se recuentan las narraciones es normal que las versiones varíen y se multipliquen, pero de alguna manera, conservan la esencia del conocimiento, lo que permite fortalecer los procesos de identidad a partir del presente.

Desde esa perspectiva, la educación artística con sus diferentes lenguajes genera en los niños del Resguardo intereses para reconstruir historias, relatos, mitos, leyendas que han sido contadas por las generaciones del pasado; es un proceso que promueve la identificación y el reconocimiento de prácticas, costumbres y símbolos propios que aún viven en el recuerdo de las generaciones del pasado y se reactivan a través de la tradición oral, generando así, un espacio propicio para afianzar el sentido de pertenencia hacia su territorio.

Se resalta la labor de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Artística y Cultural, Laura Marcel Parra Quintero y Andrés Olaya Olaya quienes, a través de la aplicación de diferentes estrategias didácticas bajo mi coordinación, provocaron que los niños se relacionaran con su pasado en vivo desde la tradición oral, para suscitar procesos de recuperación de memoria individual y colectiva, a partir de trazos, colores, texturas y formas que le permitieran integrar a su presente el pasado y encontrar en ese pasado sentido de existencia actual.

Un ejemplo de este proceso se puede ilustrar a partir del relato de historias como “Los Mojanos”, que cuenta que había personas que se transformaban en animales, peculiarmente en perro con características de manos cortas y pies más largos, la cola levantada, y con cabeza humana. Los niños recreaban los mojanos desde su imaginación, pero para ello, fue de gran relevancia la descripción que realizó una de las mujeres mayores del Resguardo cuando relata:

...que en la cultura Nasa, en la época de la colonización, la comunidad indígena debía luchar contra la invasión española, había una estrategia de defensa, la cual consistía en que las personas que quisieran un don tendrían que dirigirse a un sitio donde permanentemente bailaban y se encontraban cuatro piedritas muy llamativas.

...Los abuelos, aconsejaban que, si se pasaba por ese lugar y miraban aquellas piedritas detalladamente, esta piedrita automáticamente de una de ellas aparecía en el bolsillo de la persona que las miraba. Ese hecho, significaba que esa persona tendría el don de convertirse en un perro o en otro animal a medianoche, y este don, lo utilizaban para robar o dañar los cultivos de maíz antes de que se “gechara” bien las mazorcas, acción que realizaban muy temprano.

... A estos animales les gustaba mucho comer ovejas, y los dueños al ver la lana tirada en los potreros de las ovejas muertas, la recogían para hilarla y utilizarla. Lo cual se recomendaban no ha-

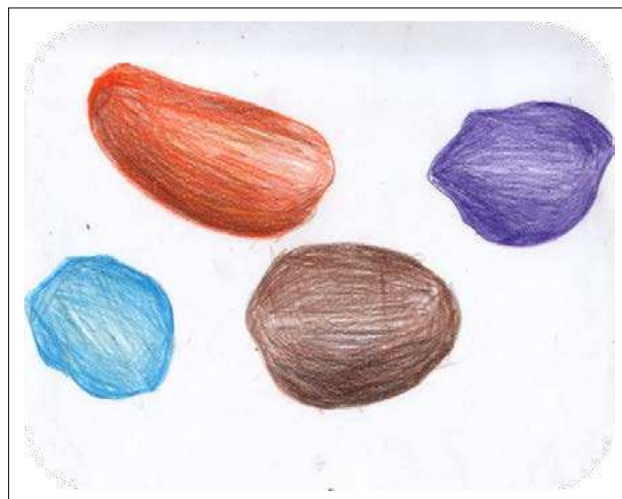


Figura 1: Dibujo realizado en el taller intergeneracionales en el Resguardo indígena de La Plata Huila. 2020.

cerlo, porque esto significaba que volverían más Mojanos a comerse el resto de las ovejas que tuvieran. Para evitar esto habría que dejar, que el majano se comiera el ovejo y dejar ahí tirada la lana y que se perdiera, para evitar que llegaran más Mojanos a la casa hacer daños.²



Figura 2: Dibujo realizado en el taller intergeneracionales en el Resguardo indígena de La Plata Huila. 2020

En este relato contado en uno de los talleres, se vinculó la memoria con las expresiones artísticas, un instrumento para crear procesos de transmisión e interacción entre generaciones a partir de la historia local y la memoria, y a su vez, un espacio de aprendizaje para recuperar parte de ese patrimonio oral desconocido para los niños. Los dibujos realizados por los niños a partir de la historia de “Los Mojanos”, son el reflejo de lo que escucharon, y que posteriormente reelaboraron creativamente; ellos combinaron imágenes verbales con formas y colores para construir con ellas nuevas realidades.

Los niños del Resguardo con las historias contadas por sus mayores crearon formas, personajes, lugares e imágenes que los llevaron a crear y recrear a su manera una historia que los remite a sus antepasados.

Lo mismo sucede con la historia de “Los niños y la abuela pita”, donde las imágenes creadas en el imaginario de los niños a partir de la narración oral realizada por la señora Quince, son posiblemente un espacio para la extensión de la memoria del pasado hacia el presente para mantenerla viva hacia el futuro, con el fin de afirmar la construcción de identidades.

² Historia contada por Rosalía Quique Tocana en el taller desarrollado por Laura Marcel Parra y Andrés Olaya Olaya. Resguardo Indígena Potrerito - La Plata Huila. (01-18-2021)

“Los niños y la abuela pita”, es una historia que cuenta:

(...) “existió una pareja que tenían dos hijos, un niño y una niña, quienes un día fueron llevados al bosque por sus padres para buscar leña. Donde caminaron y, caminaron por el bosque hasta que llegaron a un punto donde los padres les dijeron a los niños que se quedan sentaditos, que ellos iban a buscar leña, pero pasó el tiempo y los padres nunca volvieron por ellos. A los niños se les hizo muy raro que no volvieran sus padres y empezaron a preocuparse, pero seguían esperándolos, hasta que llegó la noche y los niños asustados comenzaron a caminar tratando de encontrar el rastro.

Caminaban sin rumbo, hasta que les hizo más noche y les tocó quedarse en el bosque, al día siguiente siguieron caminando y caminaron y caminaron, de repente se les apareció un camino”.

(...) Ya cuando a lo lejos vieron una casa, celebraron mucho porque ya llevaban tres días sin probar alimento, ya que solo comían pepas de agras que son como las uvas silvestres. Los niños ya estaban muy cansados, tanto que el cuerpo ya no les permitía seguir caminando. Sin embargo, hicieron el esfuerzo de llegar a esta casa que encontraron, donde solo encontraron una anciana sentada al lado del fogón friendo unos platanitos

A partir de esta historia es importante destacar cómo la voz de una habitante de la generación del pasado activa la imaginación de los niños. La palabra, la tonalidad, el ritmo que se teje a través de la narración, permiten llenar de contenido un presente común para recrear mundos.

En este sentido, las actividades realizadas en los talleres de creación desarrollados en el Resguardo contribuyeron no solamente a la apropiación de una historia o de un relato, un mito, sino que también, abrió la imaginación para explorar universos mediante diferentes prácticas artísticas.

Desde esta perspectiva, la educación artística es un espacio para la reconstrucción de memoria donde el niño integra aspectos que le causa la experiencia que vive y aprende desde la tradición oral, que se traduce en representaciones plásticas personales, permitiéndole apropiarse de los conceptos, las sensaciones e imágenes que la experiencia le suscita al entrar en comunicación con la generación del pasado. En un dibujo o una pintura representa lo que para él significa un determinado hecho, mito o narración, se identifica con ese mundo de los antepasados, se ubica en él y le otorga un significado



Figura 3: Dibujo realizado en el taller intergeneracionales en el Resguardo indígena de La Plata Huila. 2020

único, personal y subjetivo para convertirse en una parte esencial de su identidad y de su estar en la vida en comunidad.

Como se puede apreciar en los dibujos anteriores, el relato "Los niños y la abuela pita", tuvo un impacto positivo en cuanto a la expresión y creatividad en los niños, además, se fortaleció el vínculo generacional al recordar juntos su propio origen, la historia, el pasado en un presente; los niños aprendieron sobre el contexto originario de los mayores, de sus vivencias personales que fueron traducidas en propuestas gráficas significativas.

No podemos olvidar que las narraciones o los relatos de la tradición oral representan una muestra importante del patrimonio cultural del pueblo Nasa y que, por tanto, debe ser comunicado a las nuevas generaciones para que posteriormente los refieran a sus hijos y nietos. Sin duda alguna, la tradición oral por el valor histórico que alberga, es fuente de conocimiento del pasado y la reconstrucción de la memoria individual y colectiva. Sin embargo, aunque la palabra narrada está vinculada a aquellos elementos que se replican a través de la historia, también, tiene modificaciones y adaptaciones que dependen de la memoria de la generación que la comunica.

La educación artística en el proceso de la recuperación de memoria juega un papel destacado, puesto que, a través de las diferentes prácticas artísticas logra captar el sentir de un pueblo que se diluye en medio de la apropiación de otros referentes que habitan el presente. El acto de recordar revive un pasado, un hecho, una experiencia o un símbolo, pero esto, cotejado con acciones creadoras desde el arte, actualiza las versiones contadas por las generaciones del pasado. En estos cruces, se configura un nuevo marco de construcción y resignificación del pasado desde perspectivas y miradas de las nuevas generaciones.



Figura 4: Dibujo realizado en el taller intergeneracionales en el Resguardo indígena de La Plata Huila, 2020

La posibilidad expresiva del arte permite que las nuevas generaciones ofrezcan a la comunidad otras formas de interpretar el mundo, una posibilidad de reconstruir la historia, un espacio para recuperar la identidad y la cultura de un pueblo. De ahí, la importancia de crear espacios intergeneracionales, donde los niños, a través de la tradición oral y la educación artística, se apropien de historias, relatos, mitos, leyendas y símbolos como parte del patrimonio y la memoria que identifica al pueblo Nasa. Aquí, en este proceso, la educación artística cumple la función de mantener el legado cultural que se resiste a ser olvidada.

Así mismo, la educación artística toma como referente el acervo cultural del pueblo indígena como fuente de inspiración para el desarrollo expresivo y creativo de los niños del Resguardo. El dibujo, la pintura, la música, el teatro o la danza son caminos para la reconstrucción de la memoria, de las huellas del pasado, de la resignificación del conjunto de interpretaciones sobre una historia, una narración o un mito; pues si bien es cierto, la imaginación de los niños juega un papel importante en la reinterpretación de los conte-

nidos que configuran un recuerdo, con todo el proceso de evocación se marca y completa la construcción del territorio.

De otra parte, las actividades desarrolladas en el Resguardo desde la educación artística permitieron entrelazar y reconfigurar la identidad del pueblo a partir del recuerdo y las palabras de los otros, y de alguna manera, legitimar en las nuevas generaciones la historia cultural del pueblo. En ese sentido, al observar los dibujos elaborados por los niños en el taller dirigido por Andrés Olaya y Laura Marcela Parra estudiantes del programa, se reconstruye un pasado que se encuentra inscrito en los relatos no sólo en la individualidad, sino también, en el conocimiento de la colectividad.

Cada trazo, cada imagen creada por los niños, está marcada por la unificación del pasado y el presente, contiene valor significativo porque nace desde su imaginación, desde sus comprensiones y las experiencias dejadas por el relato narrado por aquellos personajes que se identifican con el pasado; asimismo, las representaciones del legado cultural propuestos por los niños hacen parte de “la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo” (Jelin 2002,3). Esto, cumple tal vez, con los propósitos de las antiguas generaciones orientadas a darle continuidad a ese legado cultural que los identifica y hacer del recuerdo una vivencia, a la luz del presente.

En este punto, la educación artística como lugar de experiencias permite a la comunidad sentir, experimentar, hacer, reflexionar, e interactuar estrechamente con su cultura. La educación artística mediante sus diferentes lenguajes artísticos articulada a la práctica pedagógica es un lugar para narrar, relatar significados, aprender de la historia cultural, un espacio para rememorar un conjunto de conocimientos, hechos y experiencias culturales que hoy continúan grabadas en la memoria de las antiguas generaciones.

Por esta razón, el ejercicio desarrollado en el Resguardo indígena Nasa de la vereda de Potrerito en el municipio de La Plata, Huila sobre reconstrucción de memoria histórica y cultural con los más pequeños significó un desafío en el propósito de preservar su cultura, aquella que se relaciona con las experticias de sus ancestros, la cosmovisión de su pueblo y la naturaleza que habitan. Desde ahí, era importante realizar esos encuentros intergeneracionales; pues, mientras los adultos contaban los niños dibujaban, pintaban lo más significativo de la historia desde la espontaneidad que los caracteriza, lo que les permitía grabar en su memoria y recordar para no olvidar.

Un ejemplo de esto, son los dibujos realizados a partir del ritual de “Apagado del fogón” en Nasa “Yuwe, lpx Fxixxanxi”, uno de los rituales mayores del pueblo Nasa, que se realiza el 21 de marzo para armonizar las energías negativas que pueden encontrarse en las personas, familia o comunidad.



Figura 5: Dibujo realizado en el taller intergeneracionales en el Resguardo indígena de La Plata Huila. 2020

Fue característico que el grupo de niños representara el fogón, el fuego es lo más importante para ellos de acuerdo con sus vivencias, porque, como ellos lo manifestaron, ya habían experimentado este ritual. El ejercicio de escucha trajo a la memoria de los niños los regalos que se le hacían al fuego, pues es el elemento que les regala la vida en el mundo Nasa pero también los consejos que les daban los mayores, alrededor del fuego y las enseñanzas que les manifestaban para vivir en armonía y equilibrio.

Respecto al ritual se destaca la importancia del médico tradicional quien se encarga de escoger tres piedras que representan al padre, la madre y al hijo, estas piedras van alrededor del fogón, en representación de la familia. Del dibujo (Fig. 6) se deduce que el pueblo Nasa es una familia, una comunidad que se reúne.

Las interpretaciones del ritual el "Apagado del fogón" revelan formas claras, concretas y creativas, y sugieren una acertada e imaginativa comprensión visual del contenido del ritual. De lo que se trataba este ejercicio era fundamentalmente la interpretación visual de una historia contada pero también, el recuerdo de sus prácticas respecto al ritual, y los dibujos son una amplia demostración de ello. Los niños vincularon continua y creativamente lo que ya sabían del mito y lo complementaron con esas imágenes verbales que llegaron a su mente para representar el ritual desde las diferentes prácticas artísticas.

Frente a todo ello, la educación artística como práctica de conocimientos, fue el espacio perfecto para que los niños se apropiaran y resignificaran a través de las diferentes expresiones aquellos saberes, conocimiento de costumbres y tradiciones que identifican al pueblo Nasa. Tal vez, en el dibujo, las pinturas, los grabados realizados por los niños en la caseta principal del Resguardo indígena, quedó plasmada la palabra de los sabedores, los conocimientos y las tradiciones que el pueblo reconoce como suyas; es la memoria viva la que se irradia en cada uno de los espacios del lugar, son parte de ese ser que los identifica.

A manera de conclusión, como se puede apreciar, las actividades desarrolladas en el Resguardo tuvieron tanto para los niños como para los adultos involucrados un fuerte impacto, se fortalecieron los vínculos entre generaciones al recordar juntos su propio origen, sus historias, el pasado y el presente algunas



Figura 6: Dibujo realizado en el taller intergeneracionales en el Resguardo indígena de La Plata Huila. 2020



Figura 7: Mural Caseta comunal del Resguardo, bajo la dirección del estudiante Andrés Olaya Olaya. 2020

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

veces conocidas para los niños porque algunos rituales aún se practican en comunidad, pues sólo quedan en el recuerdo de los habitantes de mayor edad del Resguardo.

A través de las prácticas intergeneracionales los niños aprendieron sobre el contexto originario de los abuelos, padres y del pueblo en general a través de la experiencia de la narración oral, así como de la educación artística que recibieron y asimilaron. Así mismo, compartieron con las personas mayores de la comunidad un tiempo de calidad, de comunicación y de reconocimiento mutuo.

Con el presente trabajo se concluye, que la formación artística genera recreación de la memoria ancestral en las nuevas generaciones, además se constató que la participación de los mayores de la comunidad en los talleres fue una novedad para la comunidad, cuando ellos narraron, contaron historias, mitos, leyendas propias de la cultura Nasa, los niños escucharon atentamente y querían saber más de su cultura, de su pueblo. En los recorridos por los diferentes lugares del Resguardo para visitar las casas de los mayores, los niños expresaron respeto por su palabra, ellos sabían que eran los sabedores de tradición oral de su pueblo, y el hecho de compartir sus conocimientos los hace protagonistas de su existencia; así las cosas, abuelos, abuelas tíos, tías y padres son considerados los primeros transmisores de los conocimientos propios de su cultura.

REFERENTES

Austin, M. R. (1994). Comunicación Intercultural. Fundamentos y Sugerencias. Site web http://www.geocities.com/tomaustin_cl/com/ComIntercult.htm.

Calambás, M. (2014). No solo crear la memoria de nosotros como pueblos indígenas, sino enseñar a ver esa memoria. Mundo amazónico.

CECIDIC. (2015) Guía de Investigación: guía para estructurar y desarrollar procesos investigativos en el Territorio Nasa de Toribío, Tacueyó y San Francisco. Cauca.

Cosmovisión y cosmología (2018): documento Resguardo indígena de Potrerito.

CRIHU. (2016) Consejo Regional Indígena del Huila. Escuela de arte indígena propio, en proceso de fundamentación y consolidación de la Escuela del Arte Indígena. Neiva Huila. Municipio de La Plata-Huila. Neiva: universidad Surcolombiana.

Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona, España: Paidós Estética Eisner. W. E. (2003). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la

transformación de la conciencia. Buenos Aires: Paidós

Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. Pedagogía social: revista inter- universitaria, 18, 131-149.

Jelin, E. (2001). Los trabajos de la memoria, España: Siglo Veintiuno editores Jambuel, A. G. (2017). El arte como estrategia pedagógica para conocer y comprender

la importancia de las expresiones culturales de la comunidad indígena Nasa en niños y niñas de 6 a 11 años de edad, en la institución educativa Carmencita Cardona de Gutiérrez sede Chicharronal. Bogotá.

Núñez, R. (1991). TITULO 1 De los principios y fundamentos. Colombia. Lowenfeld, V. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Kapelusz.

Osorio, B. (2019). Construcción de la memoria indígena. Obtenido de <http://biblioteca.udea.edu.co:8080/leo/handle/123456789/6016>

Ramírez A. M. (2001). Paradigma de la interculturalidad Instituto Científico de Culturas Indígenas. México.

Parra, L. (2021) Historias, relatos y narraciones que identifican al pueblo Nasa del Resguardo indígena Potrerito del Municipio de la Plata. Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Artística y Cultural. Neiva: Universidad Surcolombiana

Ramos, D. (2016). "Sobre el concepto de "patrimonio cultural" sitio web Revistamito.com: <http://revistamito.com/concepto-patrimonio-cultural/>

RICOEUR, P. (2003). La memoria, la historia, el olvido, Madrid: Trotta

Aristizábal Giraldo, S. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación. Pedagogía y Saberes, (15), 61.68. <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys61.68>

UNESCO, (1972). Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 17ª reunión celebrada en París del 17 de octubre al 21 de noviembre de 1972. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals392.pdf

UNESCO. (1947). Protección de la producción indígena. Decreto número 426. 19 septiembre.

ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA

ARTE/EDUCACIÓN DECOLONIAL EN AMERICA LATINA

DECOLONIAL ARTE/EDUCATION IN LATIN AMERICA

Eduardo Junio Santos Moura¹

(Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes-)

Resumo: Qual o sentido? Qual o sentido? Qual o sentido? Apresento algumas inquietações que movem o pensar sobre as (im)possibilidades de uma Arte/Educação decolonial na América Latina. Trata-se de provocar um (re)pensamento crítico sobre as epistemes que estão na base da formação docente em Arte e, conseqüentemente, na base da Arte/Educação na América Latina que privilegiam uma matriz de conhecimentos eurocêntrica/estadunidense e deslegitimam outros saberes, especificamente, aqueles de matriz latino-americana. Qual o sentido de uma Arte/Educação de matriz eurocêntrica/estadunidense na América Latina? Qual o sentido de formar Professoras e Professores de Arte com base em referenciais artísticos de matriz eurocêntrica/estadunidense na América Latina? Qual o sentido? Qual o sentido? Qual o sentido?

Palavras-chave: América Latina; Arte/Educação; Formação docente em Arte; Pensamento Decolonial.

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despençar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos (KRENAK, 2020, p. 30).

PENSANDO EM CRIAR PARAQUEDAS COLORIDOS

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

¹Doutor em Educação (Doutorado Latino-americano em Educação FaE/UFMG), Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Qual o sentido?
Qual o sentido?

Qual o sentido?
Qual o sentido?
Qual o sentido?

Qual o sentido de uma Arte/Educação de matriz eurocêntrica/estadunidense na América Latina?

Qual o sentido de formar Professoras e Professores de Arte na América Latina com base em referenciais artísticos de matriz eurocêntrica/estadunidense?

O pensamento decolonial latino-americano está na moda!

Viva!

Viva!

Viva!

A quem incomoda que o pensamento decolonial esteja na moda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

A quem incomoda?

As críticas ao pensamento decolonial latino-americano começam assim: "o pensamento decolonial é a nova moda intelectual".

Li algumas vezes esta frase.

Ouvi esta frase em dois momentos nos últimos anos: "pensamento decolonial está na moda".

Primeiro em uma palestra de um europeu (homem, branco, heterossexual) e depois em uma palestra de uma brasileira (mulher, branca, heterossexual).

No primeiro caso, senti um rancor e um revanchismo que não cabem.

No segundo caso, compreendi como uma crítica ao desejo, por vezes banal, de alguns pesquisadores e algumas pesquisadoras em utilizar o termo “Decolonial” para uma, pretensa, atualização dos debate sobre questões sociais emergentes na contemporaneidade.

- Pensamento anticolonial.
- Pensamento contracolonial.
- Pensamento decolonial.
- Importa não aquiescer o colonial.

Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, des hacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas (WALSH, 2013, p. 25).

Sobre o pensamento decolonial latino-americano estar na moda e, cada vez mais, ouvirmos falarem, citarem e lermos sobre autoras, autores, pesquisadoras, pesquisadores e intelectuais latino-americanas e latino-americanos, é um avanço necessário para minar as fronteiras impostas pela hegemonia epistêmica EUrocentrada.

- O pensamento decolonial não pretende excluir nenhuma forma de pensar.
- O pensamento decolonial inclui as diversas formas de pensar e aprende com elas.
- O pensamento decolonial não está em disputa com nenhuma outra forma de pensar.
- O pensamento decolonial é pluriepistêmico.
- O pensamento decolonial é epistemodiverso.

- O pensar decolonial é inclusivo.

- O pensar decolonial não é o novo.
- O pensar decolonial não quer/pretende ser o novo pensar.

- O pensar decolonial não quer ser uni-versal.
- O pensar decolonial é pluriversal.

- O novo tem a ver com o pós (pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo).
- O pensar decolonial latino-americano é pré (pré-colombiano, pré-modernidade).

- Não existe o pós, quando se trata de processo colonial na América Latina.
- Existe o descolonial, o decolonial, o anticolonial, o contracolonial.

O pensar decolonial não é perspectiva.
Perspectiva pode ser só para o futuro.
O pensar decolonial é urgente.

O pensar decolonial é o viver decolonial.
O pensar decolonial é o sentir decolonial.

Jota Mombaça

*“São eles que morrem a gente, apesar do que a gente combinamos”
(MOMBAÇA, 2021, p. 29).*

As questões coloniais estão postas há mais de 500 (quinhentos) anos na América Latina, os/as colonizados/as só estão buscando seus locus de enunciação.

A quem incomoda?
A quem incomoda?
A quem incomoda?

Importa que o pensamento decolonial esteja na moda, pois há mais de quinhentos anos o pensamento eurocêntrico (não como posição geográfica, mas como hegemonia de pensamento e forma única de pensar), está na moda e não ouvimos, vemos e lemos críticas que o coloquem em um lugar de reflexão ou suspeição enquanto episteme dominante.

Paulo Freire

*“Não serão pois os 500 anos que nos separam da chegada invasora que me farão bendizer a mutilação do corpo e da alma da América e cujas mazelas carregamos ainda hoje”
(FREIRE, 2014, p. 84).*

INQUIETAÇÕES

É inquietante pensar nas heranças coloniais que, na contemporaneidade, se apresentam como colonialidades do poder, do saber e do ser na América Latina que, refletidas nos campos da Arte, da Educação, da Arte/Educação, nas instituições de formação docente em Arte, nos currículos de cursos e nos processos formativos, privilegiam uma matriz de conhecimentos eurocêntrica/estadunidense e deslegitimam os saberes, as artes e as culturas latino-americanas.

Não se trata de um provincianismo latino-americano, mas de (re)conhecer-se.

É inquietante, tanto a uni-versalidade – uma única versão: europeia/estadunidense – da produção de conhecimentos, quanto as impossibilidades de produção de saberes, excluídos pela visão hegemônica.

É inquietante pensar as questões epistemológicas acerca da Arte, da Educação e da Arte/Educação na América Latina.

Estas inquietações não dizem respeito a um olhar incauto e desconexo que pensa a Arte e as culturas da América Latina na Arte/Educação. Trata-se de um (re)pensamento crítico que problematiza as hierarquizações, os silenciamentos, os apagamentos e as invisibilizações dos saberes de matriz latino-americana, da formação à atuação docente em Arte.

Paulo Freire

"Não penso nada sobre o 'descobrimento' porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa" (FREIRE, 2014, p. 83).

Darcy Ribeiro

"Existe uma América Latina? Não há dúvida de que sim. Mas é sempre bom aprofundar o significado dessa existência" (RIBEIRO, 1986, p. 11).

Aníbal Quijano

"É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos" (QUIJANO, 2005, p. 126).

Rita Laura Segato

"O roubo mais importante do processo colonial é a memória de quem somos: o espelho" (SEGATO, 2013, p. 23).

O centro das inquietações, aqui, passa pelo "giro decolonial" (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007), aprofundando o significado da existência contemporânea da América Latina, levantando questões acerca da Arte, da Educação e da Arte/Educação e, um passo antes, apontando questionamentos que se relacionam à formação docente em Arte na América Latina.

(DE)COLONIALIDADE NA (DE)FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA EM ARTE

A formação e a atuação docente em Arte na América Latina é marcada pelos 'ismos' de uma história da arte europeia, uma história única, parafraseando Chimamanda Ngozi Adichie (2019), que dizem mais sobre o colonizador do que sobre o colonizado.

Classicismo, naturalismo, maneirismo, neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, simbolismo, modernismo, fovismo, cubismo, futurismo, dadaísmo, surrealismo... e neos 'ismos' e pós 'ismos'.

Ana Mae Barbosa

Orlando Fals-Borda

"colonialismo intelectual" (BARBOSA, 2016; FALS-BORDA, 1976).

Há que se debitar às universidades, aos cursos/programas, aos currículos de formação e de Educação Básica, à formação e à atuação docente em Arte, o desconhecimento sobre outras histórias, outras artes e outros 'ismos' silenciados e que são, artisticamente, historicamente, socialmente, culturalmente, esteticamente, eticamente e politicamente, visibilizadores das realidades latino-americanas:

Capitalismo, colonialismo, feminismo, machismo, patriarcalismo, sexismo, racismo, escravismo, classismo, globalismo... sem neos 'ismos' e nem pós 'ismos'.

Outros ismos
Outras ismas
Outres ismes
Outrxs ismxs

DECOLONIZAR OS DISCURSOS VISUAIS NAS AULAS DE ARTE

Interessa fazer coro às vozes que querem ecoar rumo à decolonialidade e a um (re)pensamento crítico acerca da imagem distorcida pelo espelho do colonizador e que converteu-se em verdade universal.

Pensar por esse prisma conduz à compreensão da dimensão artística (visual/imagética) a par das dimensões religiosas (catolicismo) e de linguagem/idioma (português e espanhol), operando como uma das mais profícuas formas de manutenção do projeto moderno/colonial e da hegemonia eurocêntrica nos contextos latino-americanos, que repercute nos mais diversos campos e, estrategicamente, no campo educacional.

Na dimensão artística/visual, importa pensar que muitas das imagens produzidas sobre a América Latina, para este contexto e, muitas vezes, pelos/as próprios/as latino-americanos/as, são eurocêntricas. Tais imagens não são representativas das narrativas reais e das subjetividades que caracterizam esse contexto, seus povos e as diversas realidades.

Lélia Gonzalez

"Amefricanidade" (GOZALEZ, 2020, p. 134).

A composição do mosaico de visualidades da América Latina, difundida e presente nos centros de produção de conhecimento acadêmico e nos espaços educativos, construída desde a invasão, se colocada diante de um espelho, só permite ao colonizador se ver e se reconhecer.

O espelho da América Latina reflete uma imagem colonial.

Ana Mae Barbosa

"Passamos no Brasil todo o século XX tentando aproximar-nos dos outros países latino-americanos, mas sonhando com a Europa" (BARBOSA, 2015, p. 123).

Há uma construção narrativa visual, verbal, gestual e sonora que contribui para perpetuar as heranças coloniais, que impregnaram as subjetividades, os imaginários e os olhares latino-americanos que naturalizaram distintas formas de violência, deserdando outras epistememes.

O poder da imagem, de fixar nas mentes as ideias e os ideais europeus, foi explorado com tal competência, de modo que até hoje os referenciais que compõem os repertórios visuais docentes nas aulas de Arte na Educação Básica, remetem ao que é externo e quase nunca ao que é próprio.

PENSAMENTO DECOLONIAL EM ARTE/EDUCAÇÃO

Aproximando o olhar à Arte/Educação, a partir de uma genealogia das imagens sobre os povos das Américas, até a gama de produções imagéticas contemporâneas da/na América Latina, este campo de conhecimentos foi e é explorado para a reprodução dos ideais opressores do colonizador, por meio de uma matriz de conhecimentos que ganha legitimidade no campo artístico/ educacional, sustentada e mantida pela colonialidade do saber.

Ao olhar os espaços de ações arte/educadoras é notável como se erigiu uma cegueira em relação às expressões artísticas, aos/às produtores/as e à produção artística latino-americana (não exclusivamente visual) e uma consequente ausência destes/as entre os conteúdos das aulas de Arte. Essa cegueira contribui para o desconhecimento das histórias, das culturas e das expressões artísticas latino-americanas como representações identitárias, mestiças, dos povos dessa região, a partir das heranças indígenas e negras, híbridas: indo-americanas e afro-americanas, suplantadas pelos olhares, pelas artes, pelas histórias e pelas culturas europeias e, com maior potência atualmente, estadunidenses.

A episteme eurocêntrica, única e excludente, desde a constituição das primeiras universidades latino-americanas e na (con)formação docente em muitas instituições, até a contemporaneidade, homogeneizou as formas de produzir conhecimento e de conhecer, de tal forma que a única versão de Arte ensinada e aprendida nos espaços educativos é europeia/ estadunidense.

As imagens que compõem os repertórios, as subjetividades, os imaginários e os saberes docentes são europeias/estadunidenses.

É desassossegador pensar que parece não existir questionamentos sobre essa hegemonia por parte tanto de formadores/as quanto de formandos/as para docência em Arte.

Desobediência docente em Arte

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido de pensar a desobediência docente em Arte?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

A desobediência docente demarca e dá contornos à produção de conhecimentos em Arte, nos processos educativos formais ou não-formais, desde perspectivas geopolíticas, geoculturais e geopoéticas latino-americanas.

Walter Dignolo

"desobediência epistêmica" (MIGNOLO, 2008, p. 289).

A desobediência docente só faz sentido se for epistemológica.
A desobediência docente não tem a ver com irresponsabilidade docente.
A desobediência docente não tem a ver com rebeldia sem causa.

A desobediência docente só faz sentido se for epistemológica.
A desobediência docente precisa partir da decolonialidade intelectual.
A desobediência docente possibilita formar futuros docentes desobedientes.
A decorrência é a possibilidade de pensar uma Arte/Educação decolonial.

A “desobediência docente” (MOURA, 2019, 2018) deve ser pensada como uma edificação cujo alicerce sejam os/as docentes em Arte.

Não se trata de depositar sobre as Professoras de Arte e sobre os Professores de Arte a tarefa de promoção de uma Arte/Educação decolonial.

Trata-se de pensar as/os docentes em Arte como protagonistas, no complexo ecossistema da Arte/Educação, capazes de imprimir as marcas de um projeto decolonizador das formas de pensar arte/conhecer arte/fazer arte/sentir arte, cujos olhares se voltem às realidades latino-americanas, ao invés de aquiescer a legitimação de uma história única (uni-versal): ocidental-macho-branco-heterossexual-letrado-proprietário-nortecêntrico.

INFLEXÃO

O desafio de pensar a formação docente em Arte e, conseqüentemente, a Arte/Educação contemporânea como dimensão interrelacional dialógica, pelo pensamento decolonial, está em construir, desde a escola, como primeiro espaço democrático de produção do conhecimento, olhares outros na busca da legitimação das imagens/sons/gestos que representam o que sempre foram os povos latino-americanos.

Há uma hegemonia eurocêntrica que mostra que são sempre as mesmas referências que compõem a base dos currículos de formação docente e o repertório de Professores e de Professoras de Arte que atuam nos processos de ensino/aprendizagem em Arte nas escolas de Educação Básica. Tal hegemonia leva a questionar o sentido de uma Arte/Educação de matriz eurocêntrica/estadunidense na América Latina.

O privilégio da acepção de Arte, europeia/estadunidense, nos currículos de formação docente e da Educação Básica e a deslegitimação das Artes, das histórias e das culturas latino-americanas permitem perceber o quão profícuo se tornou (e é) o projeto moderno/colonial que, sequer existe, por parte dos/das docentes em Arte, o questionamento acerca dos apagamentos, dos silenciamentos, dos esquecimentos e das invisibilizações das Artes, das histórias e das culturas latino-americanas na Educação, na Arte e na Arte/Educação hoje.

Frantz Fanon

“Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!” (FANON, 2008, p. 191).

Qual o sentido?

Qual o sentido?

Qual o sentido?

REFERÊNCIAS

- Adichie, C. N. (2019). O perigo de uma história única. Cia das Letras.
- Barbosa, A. M. (2016). Arte/Educação: formando professores. Revista CLEA (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte). 2 (pp. 7-29)
- Barbosa, A. M. (2015). Redesenhando o desenho. Cortez.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (pp. 9–24). Siglo del Hombre Editores.
- Fals-Borda, O. (1975). Ciencia propia y colonialismo intelectual. Punta de Lanza.
- Fanon, F. (2008). Pele negra, máscaras brancas. EDUFBA.
- Freire, P. (2014). Pedagogia da indignação. Paz & Terra.
- Gonzalez, L. (2020). Por um feminismo afro-latino-americano. Zahar.
- Krenak, A. (2020). Ideias para adiar o fim do mundo. Cia das Letras.
- Mignolo, W. (2003). Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Editora UFMG.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, 1(34), 287–324.
- Mombaça, J. (2021). Não vão nos matar agora. Cobogó.
- Moura, E. J. S. (2018). Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia). [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais] <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BBPHAY>
- Moura, E. J. S. (2019). Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. Revista GEARTE, 6(2). <https://doi.org/10.22456/2357-9854.92905>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais (pp. 107-129). CLACSO.
- Ribeiro, D. (1986). América Latina: pátria grande. Guanabara.
- Segato, R. L. (2013). La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda. Prometeo Libros.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I (pp. 23-68). Aby Ayala.

LA ACCIÓN SIMBÓLICA “NUDOS, TRENZAS Y URDIMBRES”: UN HACER COMUNITARIO DE RE-EXisTENCIA

THE SYMBOLIC ACTION “KNOTS, BRAIDS AND WARPS”: A COMMUNITY DOING OF RE-EXisTENCIA

A AÇÃO SIMBÓLICA “NÓS, TRANÇAS E TESOURAS”: UM FAZER ECOMUNITÁRIO DE RE-EXISTÊNCIA

Julia A. Salinas Sánchez¹

Resumen: El siguiente ensayo plantea un análisis de la acción simbólica “Nudos, trenzas y urdimbres” del colectivo Trenzando Fuerzas, acción del hacer a través de las técnicas tradicionales del telar de cintura, a partir de una cita del museólogo y crítico de arte Alfonso Castrillón sobre el arte popular, como consecuencia del Premio Nacional de Cultura otorgado a Joaquín López Antay el año 1975, desde los conceptos de lo comunitario, la memoria, la re-existencia, complementándolo con lo mencionado por otros autores sobre estos conceptos, a fin de entender la acción simbólica “Nudos, trenzas y urdimbres”, no como una acción performática occidental, sino como ese otro modo de hacer, tejiendo nudos entre el pasado y el presente, lo tradicional y lo moderno desde una posición local.

Palabras clave: Comunitario, memoria, re-existencia, acción simbólica.

Abstract: *The following essay proposes an analysis of the symbolic action “Knots, braids and warps” of the collective Braiding Forces, action of doing through the traditional techniques of the waist loom, from a quote by the museologist and art critic Alfonso Castrillón on popular art, as a result of the National Culture Prize awarded to Joaquín López Antay in 1975, from the concepts of the communal, memory, re-existence, complementing it with what was mentioned by other authors about these concepts, in order to understand the symbolic action “Knots, braids and warps”, not as a Western performative action, but as that other way of doing, weaving knots between the past and the present, the traditional and the modern from a local position.*

Key Words: Community, memory, re-existence, symbolic action.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la difusión del arte popular o tradicional ha crecido a la par del interés que ha generado tanto en el medio del arte como del académico e institucional, actualidad que contrasta con la polémica originada a raíz del Premio Nacional de Cultura concedido al retablista Joaquín López Antay, por el desconocimiento en torno al arte popular o arte tradicional, entendida equivocadamente siempre como artesanía, lo cual resulta en su poca valoración, el aporte del museólogo y crítico de arte Alfonso Castri-

¹ Julia A. Salinas Sánchez. Artista visual, Ilustradora, Gestora Cultural y Docente. Estudios en la Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú. Bachillerato complementario en Arte en la Unidad de Postgrado de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fundo e integro diferentes Colectivos de Arte. Desarrollo proyectos comunitarios. Investigaciones en temas de Género, Identidad, Educación, lo Colectivo y lo Comunitario relacionados al Arte. Actualmente integra el Colectivo Trenzando Fuerzas.

llón al debate fue muy importante porque contribuyó aclarando los conceptos de arte popular y artesanía, y la importancia del arte popular.

Es así que, una cita de Castrillón sobre el arte popular a raíz del debate mencionado, será la fuente principal desde la cual desarrollaré los conceptos de lo comunitario, la memoria y la re-existencia, que complementarán las ideas de otros autores, los cuales servirán para tejer mi análisis de la acción simbólica "Trenzas, nudos y urdimbres" del colectivo Trenzando Fuerzas, realizada en dos momentos, en el 2018 y el 2021.

El análisis permitirá descubrir la acción simbólica "Nudos, trenzas y urdimbres como un proceso en el cual se transmiten los conocimientos ancestrales de las técnicas de los tejidos tradicionales y la consecuente elaboración del "Quipu tejido comunitario".

Y finalmente no entenderla solo como talleres ni como una acción performática del modo occidental, sino como otro modo de hacer, sustentada por una posición que evidencia su re-existencia en un hacer el tejido desde lo comunitario.

ANTECEDENTES

En el año 1975 se le otorga a Joaquín López Antay el Premio Nacional de cultura, decisión que generó un debate en el círculo de las artes cultas, por considerar al retablo una artesanía y no arte, evidenciando la visión hegemónica centralista de los artistas plásticos. En su libro ¿El ojo de la navaja o el filo de la tormenta?, Alfonso Castrillón menciona sobre el arte popular lo siguiente:

Mi convicción de que la creación individual no es la única forma de hacer arte, ya que eso significaría limitar notablemente la función del arte hoy día ajustable a los aportes de dos o más personas. [...] Frente a la manera individual de creación artística está la comunitaria de nuestros hombres de campo, nutrida en las tradiciones y en los prototipos heredados. [...], creemos en la existencia de un creador individual, pero anónimo que ha recibido una herencia cultural y la transmite.

[...] El prototipo ha sido inventado por un solo hombre, pero es susceptible de ser elaborado, modificado y desarrollado por generaciones de hombres que lo han convertido en un producto anónimo. Algo más el prototipo por haber quedado huérfano de creador individual no significa que está vacío de contenidos humanos; por el contrario, por ser resultado de las experiencias de muchos hombres resulta más rico y no expresa la individualidad sino los valores de la colectividad. El concepto de prototipo nos ayuda a comprender cómo en la esencia del arte popular hay una estructura de base, creada y modificada por la colectividad, que en última instancia es la patente de su carácter indiscutiblemente artístico. Lo artístico radica en esa estructura. (Castrillón, 2001, p. 160)

Castrillón establece así las diferencias entre arte popular y artesanía, pero también las diferencias con el arte culto, el cual ponía de manifiesto el pensamiento hegemónico respecto al arte en nuestro país, y sus cualidades superiores por sobre el arte popular; pero Castrillón reconoce en esas cualidades diferentes del arte popular, su valor artístico.

Es desde esta cita de Castrillón que tejeré los conceptos de comunitario, memoria, re-existencia y acción simbólica, complementándolos con lo que opinan otros autores sobre los mismos, para analizar la acción simbólica *Trenza, Nudos y Urdimbres del colectivo Trenzando Fuerzas*.



Figura 1: Integrantes del colectivo Trenzando Fuerzas en el primer festival "Crea mujer crea" en el Centro Cultural La Fábrica en el Rímac, 2018. Foto de la pag. de Facebook de Trenzando Fuerzas.

Han pasado cuarentaiséis años del premio a López Antay, si bien continúa la infravaloración hacia el arte popular respecto al arte foráneo pues no forma parte del currículo escolar, en los últimos años el interés por el arte popular en sus diversas manifestaciones ha aumentado, tanto en el campo artístico como el académico, y uno de los más preocupados por su difusión fue el antropólogo y gestor cultural César Ramos. Para evitar confusiones es necesario mencionar que lo que Alfonso Castrillón describe como arte popular, en el decir de César Ramos es arte tradicional.

Pero el interés fue más allá de la difusión del arte tradicional mismo, es así que Ramos piensa en la necesidad de crear puentes entre el arte tradicional y el arte moderno, y emprende varios proyectos con este objetivo, que demuestren que es posible que un artista tradicional y un artista urbano realicen una obra conjunta, tal como lo menciona en una entrevista a raíz de la muestra colectiva "Manos artesanas":

"[...]uno de los retos [...] era evitar esta exclusión, el que pudiera haber un diálogo igualitario entre el artista tradicional con el artista urbano y que llevaran además el reto de ponerse de acuerdo en cómo hacerlo juntos, [...], no es tan sencillo como podríamos creerlo, [...], pero en lo que sí es importante destacar es que todos, todos lograron, [...] encontrar la necesidad del otro, en esos términos fueron veinte formas de pensarnos como juntos como una comunidad integrada, [...] un nuevo imaginario ciudadano [...], en esa capacidad creadora para resanar, para mirarnos nuevamente a la cara y saber que nos necesitamos todos, eso lo necesita urgentemente el Perú, [...]" (Entrevista a César Ramos a raíz de la muestra "Manos artesanas", 2015)

Luego de unos años retoma la idea de los trabajos entre un artista tradicional y uno urbano, pero con la participación solo de mujeres, realizando dos muestras, una el 2013, llamada "Mujeres de la floresta" y la última es "Manos creadoras" en el 2016.

Después de dichas experiencias y con el posterior fallecimiento de César Ramos, es que varias de las participantes deciden formar el colectivo Trenzado Fuerzas, con la finalidad de continuar el legado de Ramos. El colectivo está integrado por mujeres artistas tradicionales y urbanas de diferentes procedencias, edades y campos artísticos reflejando la heterogeneidad en un sentido amplio, que le permite desarrollar diversos proyectos en diferentes espacios, incluso fuera del círculo de las galerías.

La decisión de que el colectivo esté integrado solo por mujeres no es solo por una cuestión de género sino también por su vinculación con el hacer el tejido como lo mencionan Haydée Quiroz Malca, Maritza Cavero, Giovanni Cayao citando a Meritxell Hernando Marsal (2021):



Figura 2: Fotografía del florero que contiene una escena de tejeduría.

Se reconoce que los tejidos en telar de cintura han sido y continúan siendo una de las actividades más representativas y reconocidas en todo el país, asociada a las ancestrales tradiciones identitarias andinas, en las que el papel de las mujeres es relevante. (Quiroz, Cavero, Cayao, 2021, p. 53)

En febrero del 2018, el colectivo presenta en el Centro Cultural La Fábrica, ubicado en el distrito del Rímac, el Primer festival "Crea mujer crea", en el cual se realiza el primer momento de la acción simbólica "Nudos, trenzas y urdimbres", que consiste en un taller en los cuales las maestras tradicionales comparten sus conocimientos a través de sus saberes sobre las técnicas ancestrales del telar de cintura, anillado simple y anillado cruzado, practicadas desde los tiempos del Perú antiguo como lo demuestran los ceramios moche, la técnica que menciono está en relación con lo descrito por Denis Arnold, y Elvira Espejo (2019):

Por otra parte, definimos 'técnica' como el conjunto de conocimientos y prácticas construido históricamente en la región, que se entienden en el nivel intelectual y corporal a la vez que se practican en contextos materiales y de la esfera de los artefactos. Esta interacción tecnológica entre lo corporal y lo material contribuye al sentido identitario, tanto del artefacto así generado como del participante (individual o grupal) en una comunidad de práctica específica. (Arnold, Espejo, 2019, p.6)

El taller que duró varios días contó con la participación de artistas urbanas, y público de otros lugares, hasta la elaboración de varias piezas textiles, muchas de las cuales sumadas a otras piezas realizadas por las maestras artistas tradicionales y también de artistas urbanas conformaron el material para la posterior elaboración y mostración del "Quipu tejido comunitario" que representa el mensaje del colectivo.

Con motivo del bicentenario de la Independencia del Perú, este 2021 el colectivo *Trenzando Fuerzas* realizó el segundo momento de la acción simbólica “Nudos, trenzas y urdimbres” tal como en el primer momento, esta vez en el Centro cultural Peruano Árabe Palestino, ubicado en el distrito de Miraflores, pensado como una acción en proceso que no está acabado, igual como se hicieron algunos quipus (Arnold. 2016. P. 26), no está acabado ni la transmisión de las técnicas ancestrales ni el Quipu tejido comunitario, es desde este entender lo ancestral que el proceso de la acción simbólica continuará en distintos lugares del país en diferentes momentos.

LO COMUNITARIO

En la transmisión de los conocimientos y saberes de las técnicas ancestrales de los tejidos, se revela el carácter comunitario (Stasny, 1981, p. 42) de la acción simbólica, según lo mencionado por Castrillón, donde la creación comunitaria del hombre del campo se contrapone a la creación individual del arte culto, porque en la creación comunitaria del arte popular, los prototipos de los tejidos de una generación contienen los conocimientos, los saberes, las tradiciones y los cambios acumulados de las anteriores. Es importante detenerse aquí ante esa otra manera de entender lo comunitario, como un proceso generacional, progresivo como aquello que se revela y acumula en diferentes tiempos y personas, en esa herencia que se materializa en un tejido.



Figura 4: Taller de telar de cintura de la acción simbólica “Nudos, trenzas y urdimbres” del primer festival “Crea mujer crea”, en el Centro Cultural La Fábrica en el Rímac, 2018. Foto de la pag. de facebook de *Trenzando Fuerzas*.

Lo comunitario ligado a la herencia ancestral la podemos comprender desde otro enfoque a partir las viviendas autoconstruidas, como testimonia la artista plástica Nancy Viza (2017):

De la misma manera al no contar con los recursos para construir nuestras casas de cemento o comprarlas ya fabricadas como la mayoría que consume lo que el mercado le ofrece, [...], tuvimos que inventar nuestro propio acomodo con materiales reciclados, apolillados o muy baratos como la estera, palos y costalillos que clavábamos paulatinamente en la [auto]construcción de nuestras casas sobre el arenal [...], de acuerdo a la geografía del espacio y comunitariamente siguiendo el camino de la sabiduría andina ancestral de reciprocidad (Viza, 2017, p. 55)

Es importante ver cómo en el hacer comunitario de la vivienda informal en la periferia limeña se evidencia un reconocimiento ancestral de las esteras y costalillos como materiales iniciales, sobre todo la estera por su relación con el tejido según lo mencionado por Arturo Jiménez Borja en su ensayo *Textilería peruana* del libro *Tejidos milenarios del Perú* (2002):

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

La textilería peruana se inicia a través de experiencias aparentemente sencillas. Me refiero a la cordelería, al tejido de esteras y canastas. [...].

La construcción de una estera reúne elementos sueltos y obtiene una unidad firme y manejable. En el movimiento de las manos va implícito lo necesario para lo que más tarde será el "entrelazado"; paso fundamental para obras de más aliento. (Jiménez Borja, 2002, p.15)

Lo mencionado tanto por Viza como por Jiménez Borja hace pensar en un construir, un tejer el espacio, un tejer vínculos entre personas y entre técnicas, como Arnold y Espejo (2019) lo expresan en relación al hacer el tejido:

Para las poblaciones regionales, los textiles no son objetos pasivos, sino objetos que interactúan con el mundo, y que poseen la capacidad de animar las relaciones entre individuos o entre grupos de personas, inclusive en la creación de amplias redes de intercambio y sostenimiento material y espiritual entre las propias comunidades de práctica textil. (Arnold, Espejo, 2019, p. 5)

De este modo los talleres son dirigidos por las maestras tradicionales, las portadoras de los conocimientos y saberes heredados de las técnicas ancestrales del tejido, y en ese transmitir surgen futuras integrantes y futuras maestras en el colectivo, en ese continuar haciendo lo comunitario del conocimiento y del saber en la acción simbólica, que además generan vínculos posteriores dando forma a otro tejido, uno relacional de vivencia humana.

LA MEMORIA

Entonces esa herencia conservada por las maestras artistas tradicionales, es transmitida en la acción simbólica durante los talleres, ellas no solo son las que saben qué decir sino cómo hacer demostrando, tal como lo aprendieron todas las maestras anteriores a ellas, todas quienes compartieron sus conocimientos heredados y heredándolos, ese hecho según lo mencionado en la cita de Castrillón, es la memoria del hombre del campo, que es la tierra, su origen, que define no su visión en el sentido occidental sino su posición desde la cual entiende la vida, lo que Elena Ansótegui a partir del libro "Memoria de fuego" de Eduardo Galeano escribe:

Esas voces son recuperadas por Galeano gracias al diálogo con la tierra, que es el lugar donde se deposita la memoria (...) y donde el secuestro y la usurpación de la misma. La tierra es el lugar de enunciación de La identidad Americana, "despreciada y entrañable, (...) condenada a la amnesia por quienes le han impedido ser. (Ansótegui, 2016, p.74)

En este caso las portadoras de la herencia ancestral, de las últimas generaciones que migraron, están en la ciudad, en Lima, pero la herencia es lo que las conecta con su tierra, su pasado, su pueblo, sus ancestros, es la memoria que se manifiesta en la transmisión de sus saberes, y las que las reciben tienen conocimiento de ese legado, muchas con su pasado en otro lugar, comprenden su importancia y ya no lo asumirán como de poco valor en comparación con las artes plásticas, pues las reposicionarán desde la memoria materializada en el tejido.

Sobre la memoria en el hacer creativo del presente, el artista plástico visual Wilder Ramos (2019) en su ensayo parte del libro *Ensayos Críticos, sobre arte, educación artística y cultura en el Perú* expresa lo siguiente:

Todos aquellos que crean recuperando los sentidos ancestrales por medio de la memoria, impulsan mediante objetos, prácticas y hechos plásticos, formas de reencuentro que "curan" viejas heridas presentes aún hoy en el desgarrado tejido histórico-social de la ciudad. (Ramos, 2019, p. 217)

La herida sería la mirada poco valorada que aún persiste sobre el arte popular, por esta razón el colectivo *Trenzando Fuerzas* continuando el camino andado por César Ramos realiza la acción simbólica "Nudos, trenzas y urdimbres", pensada desde la memoria para suturar la herida tejiendo conexiones entre nuestro pasado y presente, que termina reflejándose en el "Quipu tejido comunitario".

Durante el desarrollo de la acción simbólica se transcurre ese camino que va de lo simple a lo complejo de su dinámica, pues no solo se enseña sobre las técnicas de los tejidos, sino que el conocimiento se expande al compartir las maestras a través de la oralidad sus vivencias relacionadas a los tejidos, solo así el hacer los tejidos y las piezas tejidas por las participantes cobran sentido histórico y geográfico de pertenencia.



Figura 5: Taller de telar de cintura de la acción simbólica "Nudos, trenzas y urdimbres" en el Centro Cultural Peruano Árabe Palestino en Miraflores, 2021. Foto de la pag. de facebook de *Trenzando Fuerzas*.

De ese modo el tejido tradicional como una de las manifestaciones del arte popular está directamente relacionado con el hombre del campo como refiere Castrillón en tanto objeto producto de los saberes, de la memoria, entonces se debe retornar al lugar de ese hombre del campo para encontrar algunos términos relacionados con los tejidos en el ande, tal como bien lo explican Denis Arnold y Elvira Espejo (2019):

A veces, estas dos lenguas nos ofrecen un mismo término para describir un elemento técnico; por ejemplo, tanto en aymara como en quechua, apsu designa las estructuras y técnicas "complejas". Pero en otros casos los términos técnicos son muy distintos; por ejemplo, la palabra aymara ina designa las estructuras y técnicas más "sencillas", mientras que su equivalente quechua es siq'a. (Arnold, Espejo, 2019, p. 4)

Si el resultado es decir el "Quipu tejido comunitario" muestra la diversidad de piezas que lo compone, su ordenamiento no se realiza dentro de la lógica lineal temporal o formal pues no se define de lo antiguo a lo nuevo ni de lo simple a lo elaborado, es así que en el segundo momento de la acción simbólica las piezas nuevas se acompañaron de piezas más antiguas o más elaboradas según sea el caso, ordenamiento que variará en el siguiente momento de la acción simbólica, lo cual la presenta como una estructura compleja, lo que revela su apsu.

LA RE-EXISTENCIA

Esa pertenencia desde lo histórico y lo geográfico vinculado a lo planteado por Castrillón, donde las tradiciones y prototipos heredados se transmiten por generaciones hasta la actualidad que revela su modo de ser arte, sino que también revela su posición de resistencia frente al arte académico. Sobre el tema de la resistencia Castrillón en otro capítulo de su libro, partiendo del concepto de resistencia en Szyszlo planteado por Marta Traba en su libro "Dos décadas vulnerables en las artes plásticas latinoamericanas 1950/1970", menciona que: "[...] no hay resistencia en Szyszlo, los únicos resistentes en el Perú han sido Arguedas y el arte popular." (Castrillón, 2001, p. 20).

Castrillón reconoce al arte popular como arte de resistencia a partir de la cita mencionada inicialmente, es decir en esa persistencia de la transmisión del hacer el tejido tradicional en la acción simbólica "Nudos, trenzas y urdimbres" que se manifiesta la resistencia, como lo expresan Haydée Quiroz Malca, Maritza Cavero, Giovanni Cayao citando a Meritxell Hernando Marsal (2021):

Meritxell Hernando Marsal (2015) entre otros asocia el textil con la formación de las identidades. Partiendo de un conjunto de símbolos y signos, nos permite hacer una interpretación del mundo andino. Así mismo, indica que entre el tejido y la escritura existe un vínculo: ambos son una forma de expresión, en la cual el textil guarda la memoria social de un pueblo representado por diversas formas, diseños y usos. De esta manera, el tejido se convierte en un espacio de resistencia en el que esa memoria persiste y se expresa en el tiempo. (Quiroz, Cavero, Cayao, 2021, p. 53)

Pero para resistir se tiene que existir, entonces la acción simbólica al desarrollarse, en un tiempo y un espacio determinado, es existir, es acontecer la resistencia, a raíz de lo mencionado es preciso recordar lo descrito por Adolfo Albán (2013) sobre la re-existencia:

Concibo la re-existencia como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y [...] de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas- [...] indígenas y afrodescendientes- las claves de formas organizativas, de producción, [...], rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose. (Albán, 2013, p. 455)

Podemos notar coincidencias en lo dicho por Albán con lo mencionado por Castrillón, sobre la importancia del origen y el proceso hasta nuestros días, es decir ser contemporáneos tal como menciona la artista plástica Lici Ramírez citando a César Ramos en una entrevista del 2017:

César Ramos consideraba muy importante quitar esa barrera entre el arte tradicional y el arte contemporáneo, porque finalmente el arte de las comunidades originarias de nuestro país está en constante cambio y en constante evolución, lo que es decir que finalmente es contemporáneo (Ramírez, 2017)

En ese ser contemporáneo del arte popular, que es esa estructura base, creada y modificada por la comunidad hasta la actualidad, donde radica la re-existencia, que en el caso de la acción simbólica es resistencia en la existencia, es un posicionarse y un actuar.

Frente al desinterés de difundir las técnicas ancestrales de los tejidos tradicionales en los espacios oficiales de educación, está la alternativa de descentrar las lógicas establecidas mencionado por Albán como respuesta, y esta es acogida por el colectivo *Trenzando Fuerzas* se aprecia en la acción simbólica elección de nuevos espacios para la realización de los talleres sobre los tejidos tradicionales, sobre todo para el taller del telar de cintura, el cual debe realizarse de una manera específica relacionada con la técnica a aplicar, tal como se hizo desde la antigüedad, para lo cual requiere un espacio que no es un salón de clase convencional.

La acción simbólica “Nudos, trenzas y urdimbres”, se descentra de otras lógicas de acciones artísticas contemporáneas, por el interés de continuar transmitiendo las técnicas ancestrales de los tejidos tradicionales, porque los trabajos resultantes terminan formando parte de una pieza mayor que es el “Quipu tejido comunitario”, y lo temporal, donde cada etapa duró varios días, y está pensada como un proceso a continuar en varios momentos, en los cuales el “Quipu tejido comunitario seguirá creciendo, nutriéndose de nuevos tejidos, nuevas piezas.

El “Quipu tejido comunitario” no es un trabajo aparte de los talleres, es una prolongación de estos, ambos se hacen uno en la acción simbólica “Nudos, trenzas y urdimbres”, desde lo inacabado es pensado, visto y elaborado como un ser vivo, al igual como se concibe a los textiles en el mundo andino, según describe Denis Arnold (2016):

En lo textil, una parte de la naturaleza viva del objeto textil tiene que ver con su corporalidad y su aspecto tridimensional. Se piensa que el textil en elaboración “come y digiere” lo nutritivo que se introduce en el espacio textil con cada pasada de la trama; asimismo el textil como ser viviente “aspira y expira” de la boca textil que abre y cierra con la alternación de la calada (Arnold, 2016, p. 5)

Otro testimonio que describe lo mismo es el de Jesucita Carpio, integrante del colectivo *Trenzando Fuerzas*, que participó en el conversatorio “Trenzando moda con identidad”, como parte del segundo festival “Crea mujer crea” realizado de manera virtual en el 2021, en el cual comentó lo siguiente:

[...] voy a contar ahora cómo fue mi vinculación con las mujeres tejedoras de la zona de Incahuasi, que es un distrito de la provincia de Ferreñafe, región Lambayeque, eso fue por un trabajo de consultoría, en el año 2006, llegué acá y conocí a estas bellas mujeres tejedoras, expertas en la técnica de telar de cintura, y lo que me llamó la atención muchísimo fue que, justamente para las tejedoras de esta zona, el tejido, el telar de cintura era un ser vivo, me sorprendió muchísimo esa concepción, esa manera de entender el tejido. (Carpio, 2021)

La idea del “Quipu tejido comunitario” como una obra formada por varias piezas tejidas y similares, no es pensada desde una visión posmoderna, sino más bien que tiene sustento en la relación que hay entre el quipu y el tejido, gracias a Denis Arnold (2016) que lo explica:



Figura 6: Fin de la acción simbólica “Nudos, trenzas y urdimbres” en el Centro Cultural Peruano Árabe Palestino en Miraflores, 2021. Foto de la pag. de facebook de *Trenzando Fuerzas*.

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

[...] algunos khipus servían precisamente para planificar la elaboración de textiles determinados. [...] ciertos khipus servían como prototipos para generar textiles, cabría suponer que las propiedades formales del khipu como medio se articulaban hasta cierto punto con los esquemas formales de un textil, pero como un medio aún más complejo, lo que incorporaría el modelo khipu como parte de su elaboración posterior. (Arnold, 2016, p.30)

De este modo es que se materializa el “Quipu tejido comunitario”, formado por piezas de tejido tradicional y piezas modernas que enfatizan el entendimiento integral de la relación ancestral quipu-tejido.



Figura 7: “Quipu tejido comunitario de la acción simbólica “Nudos, trenzas y urdimbres” en el Centro Cultural Peruano Árabe Palestino en Miraflores, 2021. Foto de la pag. de facebook de Trenzando Fuerzas.

CONCLUSIONES

En el proceso de la continuidad de los dos momentos de la acción simbólica “Nudos, trenzas y urdimbres” se puede notar que los conceptos de lo comunitario, la memoria, la re-existencia están directamente relacionados, de esa manera cada concepto evidenciado en la dinámica evidencia los otros dos.

La acción simbólica es pensada no como una acción performática occidental, sino como acto de conexión de lo ancestral en la actualidad, a través de la transmisión de saberes relacionados a las técnicas ancestrales de los tejidos tradicionales en los cuales las maestras herederas y portadoras de este conocimiento vivo que lo transmiten a artistas urbanas, diseñadoras y público en general, cuyas piezas elaboradas nutrieron al “Quipu tejido comunitario” sumándose a otras piezas de artistas y diseñadoras urbanas, en los dos momentos realizados y que irá creciendo en las futuras acciones simbólicas que se realizarán en diferentes lugares del Perú, generando además otro tejido de vínculos personales que se mantienen después de la acción.

La acción simbólica "Nudos, trenzas y urdimbres" es difícil de clasificar y en esa diferencia respecto a otras acciones artísticas reside su importancia, no por pretender ser novedoso en el sentido artístico occidental sino porque marcado por su devenir.

Entendiendo la acción simbólica y el Quipu tejido comunitario como propuestas que revelan la resistencia como dice Castrillón, pero también la re-existencia según Albán, es la resistencia en la existencia por ser portadores y difusores de los saberes ancestrales en las propuestas del colectivo *Trenzando fuerzas*, vivenciados en un enseñar, un aprender en ese hacer haciendo en comunidad, desde el pasado, en el presente, que retroalimentan la acción simbólica como proceso continuo, como organismos vivos y latentes de memorias.

REFERENCIAS

- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh, & C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Ansótegui, E. (2016). La utopía son los otros: un acercamiento descolonial a Memoria del fuego de Eduardo Galeano. *Sociedad y Discurso*. Recuperado de: <https://journals.aau.dk/index.php/sd/article/view/1654/1321>
- Arnold, D. (2016) El textil y la documentación del tributo en los Andes: los significados del tejido en contextos tributarios. La Paz
- Arnold, D., Espejo, E. (2019). Ciencia de tejer en los Andes: Estructuras y técnicas de faz de urdimbre. La Paz. Recuperado de: <https://digitalcommons.unl.edu/textileresearch/>
- Carpio, J. (2021). *Trenzando Moda con identidad*. Segundo Festival de las artes Crea mujer crea. Recuperado de: <https://www.facebook.com/TrenzandoFuerzas/videos/313287720449423>
- Castrillón, A. (2001). *¿El ojo de la navaja o el filo de la tormenta?* Lima: Universidad Ricardo Palma/Editorial Universitaria.
- Guamán Poma de Ayala, F. (1615). *El primer nueva corónica y buen gobierno*. México: Siglo Veintiuno).
- Jiménez Borja, A. (2002). *Textilería peruana. Tejidos milenarios del Perú*. Colección Apu. Perú.
- Quiroz, H., Caverro, M., Cayao, G. (2021). Espacios de memoria y sustratos lingüísticos del telar de cintura en la sierra liberteña. *investigaciones sociales* N.º 44. Lima, Perú
- Ramírez, L. (2017). *Semblanza del gestor cultural César Ramos Aldana*. ENSABAP. Perú. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=skNVWmwmFKQ&ab_channel=EscueladeBellasArtesdelPer%C3%BA
- Ramos, C. (2017). Encuentro entre artistas, artesanos y diseñadores del Perú. Entrevista de Ramírez, P. *AXIS Arte PUCP*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/ApuWayra.EdwinMorales/videos/10211549469310309>
- Ramos, W. (2018). El activismo político visual de los colectivos en el Perú como prácticas de re[ex]istencias1 otras. *Revista Uí-Ensayos sobre arte y cultura*. (Pp. 56-69)
- Stasny, F. (1981). *La Artes Populares del Perú*. Fundación del Banco Continental para el fomento de la Educación y la Cultura. Madrid.
- Viza, N. (2017). *Arte comunitario como elemento de sanación social*. Programa de Maestría en Estudios de la Cultura Mención en Artes y Estudios Visuales. Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador Área de Letras y Estudios Culturales.

CIENCIA Y ARTE INDÍGENA EN EL NORESTE DE BRASIL: MAPEO Y DIÁLOGOS CON ARTISTAS

CIÊNCIA E ARTE INDÍGENA NO NORDESTE DO BRASIL: MAPEAMENTO E DIÁLOGOS COM ARTISTAS

SCIENCE AND INDIGENOUS ART IN NORTHEAST BRASIL: MAPPING AND DIALOGUES WITH ARTISTS

Renata Wilner (UFPE)¹; **Andrielle Mendes** (UFRN)²; **Consuelo Braz da Cruz** (UFRN)³; **Daiane Silva Barbosa** (UEPB)⁴; **Jarluzia Herquitade Azevedo Afonso** (UFPE)⁵; **Juliana Alves Xukuru** (UEPB)⁶; **Juliana Freitas Ferreira Lima** (UFPE)⁷; **Junior José da Silva**⁸; **Kamilla Tavares** (UFPE)⁹; **Leonardo Cristiano da Silva Freitas** (UFPE)¹⁰; **Thaysa Cordeiro Silva** (UFPE)¹¹.

RESUMO: O projeto de pesquisa CAIN - "Ciência e Arte indígena no Nordeste", em andamento na Universidade Federal de Pernambuco, tem como objetivo contribuir para um redirecionamento do olhar, pesquisar e ensinar arte, e parte de uma crítica à ausência de referências e representações indígenas no contexto universitário e escolar. O projeto conta com equipe composta por estudantes de graduação e pós-graduação de diversas áreas do conhecimento. Mais de 70 artistas autodeclarados indígenas responderam ao formulário do mapeamento para a composição dialógica desta pesquisa. Indígenas artistas de distintos povos do Nordeste brasileiro participaram de 4 rodas de conversas com a equipe e apresentaram suas produções. Um dos desafios do projeto é a sistematização das diversas expressões artísticas e culturais propostas para o mapeamento. O projeto vem se encaminhando em construção coletiva e colaborativa onde indígenas e não indígenas se aliam no processo de produção do conhecimento das artes indígenas do Nordeste.

PALAVRAS-CHAVE: *Arte indígena; povos originários do Nordeste; pesquisa; mapeamento; interculturalidade.*

¹ Professora Associada do Departamento de Artes da Universidade Federal de Pernambuco, atua no curso de graduação em Artes Visuais. Possui doutorado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É vice-líder do Grupo de Pesquisa/ CNPq "Arte, educação e diversidade cultural".

² Jornalista e fotógrafa, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Mídia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sua pesquisa enfoca a construção de imagens a partir da poética indígena de autoria feminina.

³ Nativa do agreste potiguar, originária dos Tapuya Guarayra, licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, pesquisadora/atuaante da historiografia e cartografia dos pixos e graffitis da cidade de Natal - Rio Grande do Norte.

⁴ Indígena da etnia Potiguara residente da aldeia Três Rios, em Marcação, Paraíba. Produz ilustrações, pinturas digitais e em quadros. Estudante de graduação da UFPB no curso de Secretariado Executivo e de Artes Visuais na Universidade Estácio de Sá.

⁵ Graduada em Gestão da Informação, Pesquisadora do Laboratório Liber, integrante dos Grupos de pesquisa: Memória e Sociedade, Núcleo de Curadoria Digital e CAIN. Aprofunda pesquisas pertinentes a memória coletiva, povos originários, teoria da informação e curadoria digital.

⁶ Artista e arte-educadora indígena do povo Xukuru do Ororubá e Xukuru de Cimbres - Pesqueira, Pernambuco. Mestre em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco.

⁷ Designer-artista, mestra em "Design, Tecnologia e Cultura" e doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Como designer projeta editoriais, interfaces, identidades visuais e proposições para projetos culturais e sociais.

⁸ Indígena em contexto urbano, nascido no Ibura, Recife, Pernambuco. Grafiteiro desde 2010, traz na sua arte a resistência dos povos originários. Arte-educador, midiativista e produtor cultural, luta pela emancipação das favelas e periferias.

⁹ Graduanda no curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq (2021-2022).

¹⁰ Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC-CNPq (2020-2021). Membro do Grupo de Pesquisa em Geossistemas de Paisagem - PAISAGEO.

¹¹ Artista indígena em contexto de periferia urbana, graduanda em Artes Visuais pela UFPE, pesquisadora bolsista (PIBIC-CNPq) de processos criativos anticoloniais e de autocuidado. Promove ações voltadas à arte e sustentabilidade em periferias da Região Metropolitana do Recife.

REDIRECIONANDO O VER, PESQUISAR E ENSINAR ARTE

O projeto de pesquisa Ciência e Arte Indígena do Nordeste (CAIN), surge em 2018, fortalecido pela presença do discente indígena Ziel Karapotó no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, agregando mais estudantes indígenas na equipe. Além de estudos e discussões, em 2019 foram realizadas visitas aos territórios Potiguara (Baía da Traição, Paraíba) e Xukuru do Ororubá (Pesqueira, Pernambuco). Em 2020, houve um período de interrupção devido ao impacto da pandemia de Covid-19 e o projeto foi adaptado para o formato virtual, tendo sua equipe recomposta com mais de 20 estudantes de graduação e pós-graduação de diversas áreas do conhecimento. O projeto tem como proposta mapear e promover a visibilidade e diálogo com artistas indígenas do Nordeste.

O que parece latente nesse processo de mapeamento da arte indígena no Nordeste brasileiro é mais uma emergência dos povos originários em clamor, uma inquietação e tomada de posição, uma reivindicação presente. Partindo dessa ideia de revisão histórica, de atualização e representatividade, pesquisadores indígenas e não indígenas somam esforços e desejos no sentido de demarcar a urgência e reescrever suas histórias.

O projeto CAIN tensiona o espaço acadêmico em que se insere, cujas referências para o ver, pesquisar e ensinar a arte vem sido marcadamente eurocêntricas. Há uma omissão por parte dos sistemas de ensino em relação à existência dos povos originários no território nacional. No âmbito das artes, esse cenário não poderia ser distinto, visto que é a partir dos modos de ver e se expressar que os povos originários foram continuamente ignorados, ou quando muito, retratados por expedicionários (missionários e cronistas de viagem), construindo uma narrativa com carga de exotismo. A memória dos povos originários, quando apresentada, vem sendo contada nas escolas de forma estereotipada, uma caricatura de sua cultura material e seus costumes vem promovendo uma visão deturpada e manipulando um imaginário equivocado, e por vezes grotesco, perante a sociedade nacional. Lembremos as homenagens no “dia do índio” (19 de abril), quando crianças participam de festejos onde o “índio” evocado remete a qualquer artefato pregado na parede como mero adereço de um passado sem sujeitos. Não tão distante dessa deturpação, são inúmeros exemplos ressoados pela mídia com suas novelas de época e um conceito de indígena inalterável, o que vive desde sempre na floresta, como quem mantém-se estático no passado e não acompanhou os movimentos culturais e migratórios simultâneos ao contexto, modos de vida e expressões contemporâneas.

Para sanar essas distorções e equívocos reproduzidas na educação básica, é preciso ter atenção com a formação docente nos cursos de licenciatura. Visando preencher tais lacunas, a pesquisa é uma ferramenta de ativação desses conteúdos na educação superior. Compreendemos estas questões no empilhado de tantos outros temas a compor um mesmo balaio da revisão histórica como tantas outras urgências quanto aos povos originários do Nordeste, e aqui, mais precisamente, suas manifestações artísticas. O sentido é redirecionar o ver, esse olhar embaçado pelas armadilhas de um mesmo sistema colonizador e lançarmos ao encontro e alcance das vozes e práticas que não seguem exclusivamente o fluxo das expectativas do circuito das artes, mas ecoam um presente pulsando no ritmo dos maracás e plugado nas correntes tecnológicas. Tais correntes não estão dispersas ao curso dos rios e junto à Natureza Sagrada conectam vozes e olhares plurais, reacendem como vagalumes a sobreviver (DIDI-HUBERMAN, 2011) da escuridão imposta.

A investida desse balaio de gente que se junta para pesquisar e imergir com a "Ciência e Arte Indígena do Nordeste - CAIN", é atravessar fluxos do agora, do ante(s)passado, do simultâneo e constante fazer e ser a partir dos modos específicos de quem se conecta saindo do estranhamento e "aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos" e "como o cosmos onde a gente pode despencar" (KRENAK, 2019. p. 30), uma perspectiva outra para subverter tudo aquilo que nos foi contado em forma de alegorias e remoções.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE

Pindorama (Brasil) é terra indígena e por todo o tempo em que essa referência histórica foi fortemente negada, indígenas originais desta terra sofreram diversas tentativas de apagamento – ramificado em múltiplas camadas, destruindo tanto os corpos em um dos maiores genocídios da história da humanidade, quanto as ideias, as culturas, as histórias, os saberes. Muitas aldeias e povos inteiros foram dizimados nas investidas armadas dos colonizadores. Os povos indígenas valorizam inestimavelmente os seus membros mais velhos e o território, a terra sagrada. Os assassinatos de líderes indígenas e anciãos são uma tentativa de extermínio dos povos, matando os saberes que se vão junto com os mais velhos, eliminando as referências para as novas gerações, assim como a expulsão do território corta a ligação com os ambientes de aprendizados presentes naquele lugar e a natureza encantada com a qual se relacionam.

A expulsão dos territórios não é algo exclusivo do período de colonização, pois esse método se transformou com a mudança no sistema político, sendo hoje estimuladas práticas dessa natureza quando vilipendia-se as pautas indígenas, avançam com o agronegócio, o extrativismo de madeira e o garimpo ilegal, levando os venenos que poluem águas e solo, além dos atentados causados constantemente por grileiros. "Grileiro" é o termo usado para designar aquele que se apossa das terras devolutas (terras públicas sem destinação) e/ou de terras de terceiros.

No que se refere aos povos do Nordeste, a historiografia disponível apresenta agrupamentos relacionados à faixa litorânea e ao interior, na região de agreste até a caatinga. Do período colonial pode-se confirmar a presença indígena nestes biomas, e uma diversidade de grupos: os povos Tupi do litoral e os Tapuia como categoria referente aos diversos povos em deslocamento na região e relacionados aos "índios bravos". Os povos originários do Nordeste carregam um histórico marcado por migrações do litoral para o sertão que desencadeiam processos de relações interétnicas. É preciso destacar os aspectos de marginalidade e residualidade encontrados na "abordagem do conjunto extremamente heterogêneo dos povos habitantes da vasta região de caatingas que domina a maior parte do interior do Nordeste" (DANTAS, SAMPAIO, CARVALHO, 1992, p. 431-432).

A formação de subgrupos existentes em um ambiente natural diferenciado, relacionados à Caatinga, configura uma unidade histórica desses povos associados ao pastoril, à exploração de seus territórios e mão-de-obra, e ao padrão missionário desencadeando em ocupações e situações de contato do período colonial. Estes dados nos ajudam a situarmos a complexidade cultural e política que marca a história dos povos no Nordeste que por muito tempo lutaram e resistiram em revoltas e conflitos territoriais. A partir dos anos 1970, culmina um processo de reorganização das áreas indígenas em contexto favorável quando é promulgado o Estatuto do Índio, criado o Conselho Indigenista Missionário e associações de apoio à causa indígena. Por sua vez, os povos originários do Nordeste articulam-se gradativamente e um "forte

sentimento étnico produzido se traduziria na reivindicação dos seus direitos históricos, notadamente o seu reconhecimento como índios plenos e a posse das terras" (DANTAS, SAMPAIO, CARVALHO, 1992, p. 454).

Embora o extenso histórico de investidas pela dizimação dos povos do Nordeste marcar o processo de identificação destas populações, sua memória, articulações e resistência atestam seu passado e presente de existência. Apesar das lacunas dos registros históricos ainda persistirem, reverberando numa falsa ideia sobre os povos originários no Nordeste, sua existência é precisamente marcada por esse processo histórico. Ademais, somos cientes de herdarmos uma historiografia formalizada onde os povos originários não foram centrais na construção dos relatos históricos e, portanto, o que conhecemos por História dos povos indígenas, sobretudo no Nordeste brasileiro, não contempla a diversidade de povos que aqui habitavam no período pré-colonial. No sentido de reconstruir e repensar tal história, precisamos reconhecer alguns entraves e incluir como pauta de luta uma retomada historiográfica no sentido de ampliar os espaços para dar a conhecer todo o processo de violências (físicas e simbólicas) sofridas e da resistência e (r)existência indígena no Nordeste. A perspectiva dos povos originários nesse processo se faz urgente como reivindicação do protagonismo dos povos originários nessa História.

Nas últimas cinco décadas, diversos povos indígenas ressurgiram na região Nordeste e nesse processo de emergência étnica, vivenciaram dinâmicas "de reelaborações culturais e de identidades negociadas, em um contexto político de luta pela terra e direitos sociais" (SILVA, 2002, p. 3). Em abordagens mais recentes da História indígena no Nordeste, há uma investida em "repensar a ideia atribuída aos indígenas como 'povos derrotados', passivos, subjugados" (SILVA, 2002, p. 4), estes passam, portanto, a serem vistos como sujeitos ativos no processo colonial, agentes a elaborarem estratégias de sobrevivência e subversão da ideia de "povos vencidos".

Hoje se contabilizam mais de 50 etnias na região Nordeste. A fixação dos povos nas regiões interioranas e o processo de retomadas de terras não se deu / se dá sem conflitos, o que provocou uma migração para áreas urbanas. Portanto, temos um contexto bastante complexo, incluindo indígenas em contexto urbano, habitando os centros das cidades, que reivindicam sua identidade indígena. Porém muitos se vêem diante de referências étnicas perdidas ao longo do processo de apagamentos sucessivos. No entanto, na negociação das emergências étnicas, surgem associações e reelaborações coletivas, assim como aumenta a busca das gerações jovens por suas histórias genealógicas.

ARTE INDÍGENA COMO RESISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA

Desde o período da expansão marítima europeia, o pensamento ocidental tenta dominar os outros territórios, e nesse processo de colonização muitos danos foram e são deixados, e muitos ideais e pensamentos opressores continuam sendo seguidos cegamente até os dias atuais, conformando o racismo estrutural. A Arte ancestral não ficou de fora deste processo de inferiorização, da mesma forma como todo o indivíduo nativo era visto como ser "inferior e não humano". Todos os saberes ancestrais indígenas foram forçados a uma tentativa de esquecimento, onde muita coisa se salvou graças às gerações que resistiram. Mas os processos de inferiorização e menosprezo seguem até hoje, pregados pela mídia hegemônica e pelas instituições, ditando o que é arte e o que não é, o que é ou não valorizado.

Segundo Smith (2018), muitos povos indígenas não acreditam ser possível a prática de arte e muito menos a ciência de teorizar sobre sua existência e suas realidades, porque as vozes indígenas têm sido esmagadoramente silenciadas. Durante séculos, os povos originários foram tratados como incapazes de pensar, povos sem linguagem, sem inteligência. Foi-nos dito que:

Não conseguiríamos usar nossas mentes e intelectos. Não podíamos inventar coisas, não podíamos criar instituições nem história, não podíamos imaginar, não podíamos produzir nada de valor, não sabíamos usar a terra, nem outros recursos do mundo natural, (que) não praticávamos as artes da 'civilização' (SMITH, 2018, p. 38).

Porém, mesmo em meio a tantas violências e violações, a arte vem se consolidando como um dos meios mais estratégicos para ecoar as "vozes que se querem fazer ouvir [...] em um momento tão grave de nossa história" (DALCASTAGNÉ; EBLE, 2017, p. 14), pois graças a seu poder expressivo, a arte, a literatura e a poesia podem permitir um acesso a diferentes perspectivas sociais e oferecer uma alternativa para a ordem social e cultural dominante (DALCASTAGNÉ; EBLE, 2017).

A produção de Arte homenageando os antepassados em história e ocupando os espaços da comunicação é uma forma de reviver a voz dos que foram calados há muito tempo, ecoando e dando força a quem caminha o hoje. São vários os pontos de partida, mas todos em um mesmo caminho, levar suas narrativas aos espaços de discussão, para reparar os séculos de exclusão desses mesmos espaços, e combater o tempo de silenciamento.

Os artistas indígenas mapeados pelo CAIN expõem suas visões de mundo, expressam seus problemas mais urgentes e propagam as sementes de futuros possíveis através de seus processos artísticos, contribuindo dessa forma, para a descolonização da memória e do imaginário coletivos. Interpretamos a descolonização como ato de responsabilidade com a vida em sua diversidade e imanência, ato de transgressão ao sistema de subordinação dos seres/saberes e resiliência daqueles que são submetidos a este sistema (SIMAS; RUFINO, 2019). A descolonização pode ser lida também como movimento, que visa enfrentar/confrontar os efeitos da colonialidade, um padrão de controle e dominação de corpos e recursos, que emergiu durante a colonização e sobreviveu ao fim dela.

Cruz (2017) enfatiza o potencial descolonizador, que nos chega através da dimensão do sensível, da arte, e não simplesmente pela via da racionalidade, e aponta os potenciais imagético, metafórico, narrativo e sonoro como elementos essenciais para construirmos o exercício cotidiano de descolonização do poder, do saber, do ser e da natureza.

A arte, segundo Imbassahy (2013), é capaz de superar abismos, pois "nunca cessou de construir pontes entre o que estaria muito separado" (IMBASSAHY, 2019, p. 12). A possibilidade de diálogo intercultural e "cumplicidade multiétnica" (GRAÚNA, 2013, p. 16) através de expressões artísticas indígenas, porém, é constantemente ameaçada pelas "forças coloniais que até hoje sobrevivem na mentalidade cotidiana de muitos brasileiros" (KRENAK, 2019, p. 41).

Apesar das violências impostas, "resistimos e agenciamos estratégias de sobrevivência nesses cinco séculos de violação dos nossos direitos humanos" (RIBEIRO, 2020, p.12) e, assim, conseguimos manter,

em meio às diásporas e lutas, patrimônios materiais e imateriais ainda desconhecidos, vulgarizados, espetacularizados e banalizados por parte significativa da sociedade brasileira (RIBEIRO, 2020).

Mais do que o desejo de se afirmarem enquanto artistas dentro do sistema ideológico dominante, pessoas indígenas praticam Arte para dar sentido às suas resistências e re-existências, de religação e busca da ancestralidade, de retomada cultural e resgate histórico de sua identidade. O senso comum baseado em preconceitos de que indígenas são só aqueles que estão aldeados ou longe dos acessos tecnológicos que a globalização propiciou, tende a gerar mais um desafio para artistas indígenas em consolidar e legitimar suas narrativas, trabalhos e trajetórias.

Nesta leitura de realidade atual, a arte entre os indígenas representa em sua máxima capacidade o acesso ao mundo complementar que representa a falta de sentido que há no mundo moderno, no mundo-força que dominou e em que se evidencia o colapso. A arte indígena contemporânea nesse sentido está para muito além das molduras e estruturas. A arte indígena contemporânea se purifica filtrando em si mesma com a força da espiritualidade, seu núcleo. A arte indígena encosta na arte geral enquanto sistemas próprios mas elas não se fundem e nem se confundem totalmente, a priori. Os propósitos da arte indígena contemporânea vão muito além de assimilar e usufruir de estruturas econômicas, icônicas e midiáticas. A arte indígena contemporânea é sim um caso específico de empoderamento no campo cosmológico de pensar a humanidade e o meio ambiente. (ESBELL, 2018)

DESAFIOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS PARCIAIS

Colocar em prática a desobediência epistemológica para redirecionar o ver, pesquisar e ensinar arte de modo a desembaiçar as zonas de pensamento obscurecidas pela colonialidade requer também uma postura metodológica desobediente dos padrões impostos pela ciência ocidental. Adotamos no CAIN uma abertura experimental visando o protagonismo indígena. Artistas indígenas que colaboram com o mapeamento não são tratados como "informantes", tal como ocorre na tradição etnológica, mas como co-pesquisadores(as). Estamos praticando a experiência de co-autoria aqui, neste trabalho apresentado no Insea Cusco, para o qual houve uma chamada interna aberta ao grupo que compõe a equipe do projeto e a todos(as) artistas registrados(as) no mapeamento.

Um dos desafios foi imposto pela situação de pandemia de Covid-19, pois no projeto inicial o intento era percorrer territórios indígenas fazendo um levantamento de artistas e expressões artísticas comunitárias. No redirecionamento metodológico ocorrido em 2020, iniciou-se o processo de mapeamento por formulário em meio digital, ao qual responderam, até o momento, 84 artistas e 4 pessoas indicaram artistas indígenas. Abriu-se essa via de indicação de artista(s) pensando naqueles(as) que não possuem acesso a internet, não sejam alfabetizados, etc. Paralelamente à coleta de informações por formulário, realizou-se ciclos de estudos com encontros semanais para discussão de textos e vídeos de referência.

Como sabemos que a criação de mapas vem de um ponto de vista, vamos transpor uma cartografia da representação imagética e traremos para um plano real, unindo artistas originários de vários lugares do Nordeste Brasileiro. Esse ponto de vista vem com o intuito de fazer uma espécie de cartografia social ou mapeamento participativo, na qual procuraremos unir diversas realidades e vivências, e mostrar um pouco de suas especificidades e pluralidade identitária.

A Cartografia Social corresponde a um instrumento que privilegia a construção do conhecimento popular, simbólico e cultural elaborado sob os preceitos da coletividade onde os diferentes grupos sociais expressam seus anseios e desejos (GORAYEB; MEIRELES; SILVA, 2015). De acordo com o geógrafo Yi Fu Tuan, espaço é uma categoria muito abrangente e ambígua, desprovida da relação identitária que caracteriza o lugar. Sendo assim, buscaremos conhecer e reconhecer esses lugares, senão presencialmente, por meio das narrativas artísticas que são o foco da pesquisa.

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar a medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor.” (TUAN,1983,p.6)

Estabelecendo o viés do protagonismo indígena, a parceria e co-autoria na construção da pesquisa e um processo dialógico no qual a escuta das narrativas de artistas indígenas se torna fundamental, realizou-se, em 2021, 4 rodas de conversa internas, com participação de 31 artistas. Para essas rodas foram preparadas projeções com imagens de trabalhos de artistas participantes, de modo a provocar a fala, bem como propiciar uma visibilização a demais artistas. Nas rodas de conversa foi possível perceber o potencial de rede que o projeto configura.

A análise do conjunto do mapeamento se dará mediante categorização levando em conta a escuta de artistas participantes. Em seguida, está no planejamento a elaboração de recortes menores pelos pesquisadores do CAIN, para aprofundamento de análise por determinadas questões condutoras. Também está no planejamento um laboratório de poéticas indígenas, que poderá ser estendido a não indígenas, tornando-se um laboratório de poéticas interculturais, onde a pesquisa baseada na prática artística (e não apenas na observação dela) poderá ser ativada. Esta proposição ainda está enfrentando a barreira do distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

No entanto, o CAIN já está promovendo ações de visibilização da arte indígena, como seu desdobramento em extensão através da exposição virtual “Hoje somos muitas árvores” e seu desdobramento educativo “Awenem” e o “I Seminário CAIN – Arte e territórios em rede”, que levaram artistas indígenas do Nordeste a exporem suas obras e participarem de mesas de diálogos.

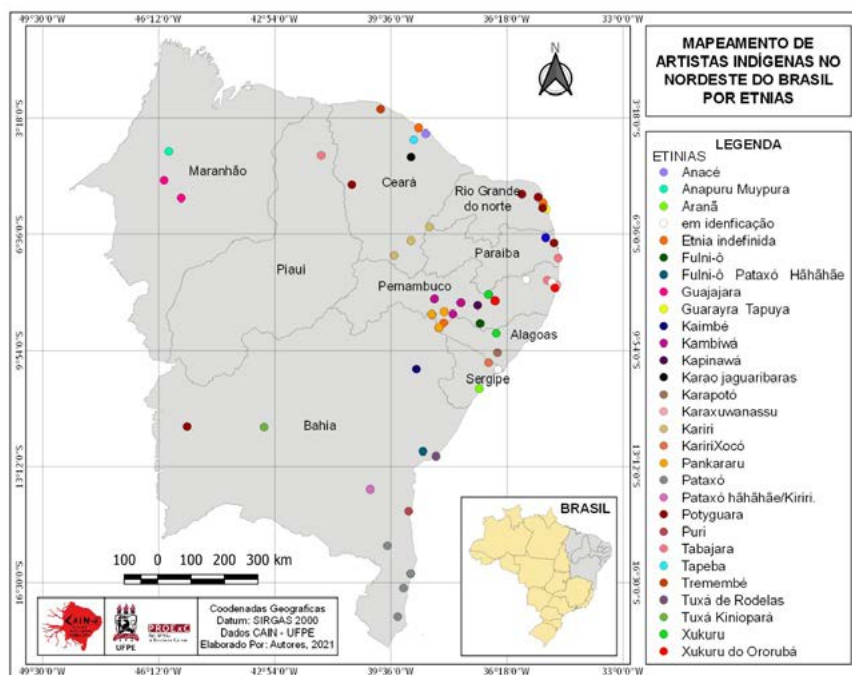


Figura 1: Mapa do Nordeste com localização das etnias de artistas do mapeamento do projeto Ciência e Arte Indígena no Nordeste. Elaboração: Equipe CAIN, 2021.

A poética educativa Awenem, desdobrada na exposição "Hoje somos Muitas Árvores" foi desenvolvida pela artista Juliana Alves Xukuru e, baseada na cosmovisão indígena de seu povo Xukuru, etnias Xukuru Ororubá e Xukuru de Cimbres, que interpretam as relações entre natureza sagrada e sociedade como inseparáveis (ALVES; SARDELICH, 2021). Por essa concepção, tudo que acontece na terra, acontece no céu. Trata-se de uma forma não hegemônica, de perceber e agir no mundo, que a artista reverberou para o campo da mediação das Artes Visuais a partir da metodologia das "Cartas Celestes".

Observando que o projeto CAIN é composto por pessoas indígenas de várias etnias e situações (aldeadas, urbanas, em retomada identitária) e não indígenas, temos por principal desafio a boa condução do diálogo intercultural que através dela se estabelece:

(...) a necessidade de cada um de nós reconhecer a diferença que existe, diferença original, de cada povo, cada tradição e cada cultura é portadora, é herdeira. Só quando conseguimos reconhecer essa diferença não como defeito, nem como oposição, mas como diferença da natureza própria de cada cultura e de cada povo, só assim poderemos avançar um pouco o nosso reconhecimento do outro e estabelecer uma convivência mais verdadeira entre nós. (KRENAK, A. 2016, on-line)

Em suma, o projeto Ciência e Arte Indígena no Nordeste não se restringe aos padrões de pesquisa iconográfica, mas trabalha com a união de pessoas de áreas diversas que contribuem de diferentes formas para a composição e fortalecimento do projeto, dentro de uma perspectiva decolonial, para compartilhar nos espaços acadêmicos e em diversos outros espaços o que é construído nessa troca de saberes em busca dessa "convivência sincera, verdadeira".

IMAGENS E TEXTOS DE ARTISTAS

Consuelo Veá Coroca

Falo do meu lugar e da minha cartografia social e afetiva, uma mulher originária do agreste potiguar, lugar seco com altas temperaturas e que chuva é dádiva. Da cidade de São José do Campestre, de origens Tapuya/Guarayra, migrei para a capital do Rio Grande do Norte, Natal em 2008. Comecei a pintar em 2005 e em 2013 comecei a intervir nas ruas, passando por várias linguagens dessas intervenções, como lambe, pixo, stickers, performance e graffiti. Desde 2013 foco em temas marginais e invisibilizados, como a questão da desconstrução de gênero, liberdade do prazer feminino, corpos não padrões, e corpos velhos. Em 2014 comecei a espalhar senhoras pelos muros da cidade, com referência na orixá Nanã, uma orixá muito antiga e pouco falada. E essa senhora perdeu uma mama, e comecei a trabalhar o tema das icamiabas /câncer de mama. Em seguida comecei a espalhar esses corpos como um vírus, focando em partes específicas do corpo. Nessa minha trajetória, me deparo com um plágio que soufriu por uma artista branca, no qual tive



Figura 2: "Véa de 5m", Consuelo Veá Coroca. Graffiti. 20/03/2020, Açú-RN.

que me reerguer e mudar um pouco, até porque eu estava mudada. Passar por um plágio não é fácil, principalmente quando vem de gente branca. Então surgiu minha carranca, minha vea encapuchada, na qual vem com esse intuito mesmo de proteção, de não estar só. E junto dela comecei a trabalhar a questão dos povos originários, me enraizar, olhar mais para mim cada vez mais, e saudar de onde venho. Espalho grafismos nativos, por onde passo com a Veá. Sou grata por tudo que passei, de onde venho e até mesmo por minhas cicatrizes, pois faz parte de quem sou, e para estar aqui hoje partilhando essa partilha sensível, tive que passar por tudo que passei. É a Veá!

Daiane Silva Barbosa

Me chamo Daiane Silva Barbosa, sou ilustradora da etnia indígena Potiguara. Nascida na cidade de Rio Tinto (Paraíba), criada em Marcação, em uma pequena cidade rodeada por aldeias que fica localizada no litoral norte da Paraíba. Moro atualmente na aldeia Três Rios, tenho 21 anos de idade e sou estudante universitária. Faço ilustrações voltadas para o povo indígena, e principalmente os da etnia Potiguara, possuo um objetivo de levar nas minhas artes as raízes que carrego comigo, meu povo, minha história. Busco inspiração nas mulheres indígenas, paisagens de algumas aldeias, na pintura corporal Potiguara e nas artes plumárias como os cocares e brincos de penas. "Os artefatos e os grafismos, em particular, materializam redes de interação complexas, condensando laços, ações, emoções, significados e sentidos". (LAGROU, 2005, p. 70). Ao trazer nas pinturas a força e a espiritualidade, acaba por ser representado não só um artista, mas a sua aldeia e o povo indígena como um todo.



Figura 3: "Manifestação", Daiane Silva Barbosa. Pintura digital, 2020.

Juliana Alves Xukuru

Sou Juliana Alves Xukuru, e em meu trabalho poético questiono a imposição de imagens com referenciais hegemônicos eurocêntricos que foram impostos com a colonização sobre as terras indígenas Xukuru. Neste contexto, seja em minhas performances, grafismos, instalações ou pinturas, o meu cotidiano na aldeia é marcado pelas vivências com meu povo, ao mesmo tempo em que busco desvelar minha própria história de vida e de luta condizente com a de outros indígenas de minhas etnias: Xukuru de Cimbres de Xukuru Ororubá. É durante esse trajeto, que vou identificando e enfrentando imagens colonizadoras ainda



Figura 4: "Vestido de noiva com arco e flechas", Juliana Alves Xukuru. Instalação, 2018.

persistentes em nosso cotidiano atual das mulheres indígenas Xukuru e de suas famílias desde o período da colonização portuguesa, em nossos territórios.

Em meus trabalhos, fortes elementos da cultura Xukuru passam a ser evidenciados, seja pela interação com a natureza sagrada, que pode ser observado em minhas instalações que enunciam formas dos ambientes de oração de nossas aldeias, como o Peji, ou as grandes pedras sagradas situadas em toda a área demarcada e não demarcada onde nosso povo se encontra. É também a partir do arco e flecha indígenas que coloco sobre o meu antigo vestido de noiva, branco, que a cultura europeia nos “forçou” a vestir para estabelecer os casamentos entre índios e brancos para legitimar as tomadas de nossas terras (no período colonial, a partir do século XVII), que faço menção à força que nós mulheres Xukuru e nossas famílias fazemos, ainda hoje, para sobreviver.

Junior Cardeal



Figura 5: Trecho da Galeria Urbana de Arte do Ibura, produzida em 2021 pelo graffiteiro Cardeal através de premiação da Lei Aldir Blanc 1ª edição.

Eu, Junior Silva Cardeal, sendo Cardeal a assinatura das minhas obras, sou graffiteiro desde 2010 e minhas personagens são majoritariamente indígenas, de todas as faixas etárias, em que me inspiro na ancestralidade e na missão de nos mantermos vivos, que não seria possível se tantos outros e outras já não tivessem que se manter vivos há tempos atrás, para que ainda pudéssemos estabelecer e retomar o que e quem somos hoje. Lembrar que muitos dos que vivem nos sertões e mais adentro no interior do estado são os indígenas que há muito escaparam das perseguições também é combustível para seguir firme e forte na luta, conectando e pedindo força aos encantados, escrevemos outros capítulos de um livro que não terminou e não terminará. Sou contestado vez ou outra se sou indígena fazendo Graffiti, visto que é uma técnica moderna surgida apenas na década de 1960. Para isso vale a reflexão de que eu não escolhi nascer na cidade, nos centros urbanos, meus ancestrais não escolheram vir até aqui, foi um longo processo de recusas e fugas até que não houvesse mais escravidão como nos tempos da colônia.

Minha vida acontece nos centros urbanos, é o lugar onde eu vivo, que aprendi a andar, então o Graffiti para mim é uma forma de mesclar passado e presente, resistindo pelos que se foram onde eu estou hoje. É ignorância pensar as cidades como algo superior, pois onde hoje está toda e qualquer selva de concreto, um dia foram matas, rios, vales e córregos atravessados diariamente pelos animais selvagens e povos indígenas. O Graffiti é a minha forma de tornar presente o que tentaram deixar no passado, trazer os guardiões para os paredões, que nos protejam na nossa lida onde é difícil achar uma árvore. Faço do Graffiti o grito da resistência indígena, pois parede branca, povo mudo, e por isso faço-as gritarem.

O Graffiti é um elemento da cultura Hip-Hop, e essa cultura surgiu nos guetos e periferias de Nova Iorque, justamente pelos latinos e negros que sofriam com a crise econômica da época, se espalhando rapidamente para todas as favelas e periferias do mundo. A minha relação com meus personagens é justamente disseminar a ideia de que todo lugar, todo território é terra indígena, deixando um guardião ou uma guardiã em todos os lugares que vou, como demarcação indígena de um território que já foi sagrado, como forma de adentrar e modificar o senso comum, retificando o pensamento coletivo de que a América é terra indígena.

Thaysa Aussuba

Tenho me interessado pelo coletivo CAIN por ser um local de debate e elaboração de perspectivas coletivas dentro do que entendemos enquanto ciência e arte contemporânea indígena em seus amplos espectros.

Sou artista indígena, moradora de favela e graduanda em Artes Visuais e percebo a relação necessária entre os desdobramentos possíveis do que é arte e suas implicações ancestrais, na vida cotidiana enquanto processo de constante resignificação.



Figura 6: "Performance Arrudeio", Thaysa Aussuba. Autorretrato. Outubro, 2020.

Enquanto indígena, em processo de retomada e não aldeada, questiono o que é nomeado pelo mercado e circuito de Arte enquanto fatores caracterizantes da Arte Indígena, acreditando que a prática expressiva, dialógica e anticolonial de um corpo atravessado por ancestrais originários não cabe em suposições ou limitações do que viria a ser seu trabalho. Tenho realizado, portanto, obras e pesquisas sobre cura e preparação do corpo enquanto processo criativo que elaboram fatores fundamentais da escuta de si, do corpo-territorial enquanto dispositivo de coletividade e ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com equipe multidisciplinar e intercultural, o projeto de pesquisa Ciência e Arte Indígena no Nordeste tem se articulado como rede e ação cultural, para além de um projeto científico nos moldes de uma tradição que carrega algumas marcas colonizadoras que coloca-se em suspensão.

Uma das grandes implicações é a propagação dessas informações coletadas de forma responsável dentro do ambiente acadêmico, elevando, desse modo, o nível de consciência acerca das realidades e culturas dos povos indígenas dentro do cenário contemporâneo. Promover ações, como as rodas de conversa com artistas indígenas, a criação do instagram da pesquisa do CAIN, o estudo de textos de autoria indígena, a realização da primeira exposição de arte indígena do Nordeste e tantos outros desdobramentos em andamento e planejamento contribui para dar uma maior notoriedade e reflexão às narrativas de pessoas indígenas que já ocupavam espaços dentro das universidades e daquelas que, ainda – por opção ou pela falta dela –, não haviam adentrado esse espaço. Mas que existencialmente mobilizam poéticas e narrativas potentes e únicas que, muitas vezes, se apresentam em alguns espaços de forma dissociada ou descaracterizada da sua importância de origem, da autoria pouco conhecida, do povo, da localidade por vezes ignorada.

No espaço de construção e circulação de conhecimento que é a universidade, propõe-se com este projeto propagar as narrativas que ecoam na potência das artes, na singularidades das histórias que na sua reverberação frutificam aprendizagens necessárias ao processo de cuidado e cura do socioambiental.

REFERÊNCIAS

- Alves, J. S., & Saderlich, M. E. (2021). *Cartas celestes: pensar as mediações da Estação*. Editora UFPB. <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/735>.
- Carvalho, M. R., & Carvalho, A. M. (Orgs.). (2012). *Índios e caboclos: a história recontada*. Edufba.
- Cruz, V. C. (2017). Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: Cruz, V. C.; Oliveira, D. A. *Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. Letra Capital.
- Dalcastagné, R.; Eble, L. J. (Orgs.). (2017). Apresentação. In: *Literatura e exclusão*. Zouk, 11 – 14.
- Dantas, B.; Sampaio, J. A.; Carvalho, M. R. (1992). Os Povos Indígenas no Nordeste Brasileiro: um esboço histórico. In: Cunha, M. C. *História dos índios no Brasil*. Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 431-456.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Editora UFMG.
- Eshell, J. (2018). Arte indígena contemporânea e o grande mundo. *Select*, n. 39, ano 7, 98-103.
- Gorayeb, A.; Meireles, A. J. A.; Silva, E. V. (2015). *Cartografia social e cidadania: experiências do mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais*. Editora Expressão Gráfica.
- Graúna, G. (2013). *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Mazza Edições.
- Grünewald, R. A. (2008 Out.). Toré e Jurema: emblemas indígenas no Nordeste do Brasil. In *Cienc. Cult.*, 60(4), 43-45.
- Imbassahy, A. (Ago 2019). A arte de segurar o céu pela diferença. *Suplemento PERNAMBUCO*, 162.

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

Krenak, A. (2019). Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia das Letras.

Krenak, A. (2016). O eterno retorno do encontro: Narrativa Krenak, 2016. Revista Xapuri Socioambiental. <https://xapuri.info/home/o-eterno-retorno-do-encontro-narrativa-krenak/>.

Lagrou, E. (2005). L'art des indiens du Brésil : alterité, "authenticité" et pouvoir actif. In: Grupioni, L.D. (org.). Brésil Indien: les arts des Amérindiens du Brésil. Paris: Éditions de la Réunion des Musées, 68- 87.

Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324.

Moura, A. F. & Lima, M. G. (2014 jan.-jun.). A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, 23 (1). p.98-106.

Oliveira, J. P. (org.). (1998 Abr). Uma etnologia dos índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana, 4 (1). <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003>.

Ribeiro, A. S. (2020). Oré-Ílandé (Nós sem vocês - Nós com vocês). Edições Kurupyra.

Silva, E. "Nossa mãe Tamain". Religião, reelaboração cultural e resistência indígena: o caso dos Xukuru do Ororubá (PE). (2002). In: História das religiões no Brasil. Brandão, S. (Org.) Editora. Universitária UFPE, v. 2, 347-362).

Simas, L. A.; Rufino, L. (2019). Flecha no tempo. Mórula Editorial.

Smith, L. T. (2018). Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Ed. UFPR.

Tuan, Y. (1983). Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência. DIFEL.

EL EROS PEDAGÓGICO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO PARA SUPERAR EL DUALISMO MENTE/CUERPO EM LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES

EROS PEDAGÓGICO COMO PRINCÍPIO EDUCACIONAL PARA SUPERAÇÃO DO DUALISMO MENTE/CORPO NO ENSINO DE ARTES

PEDAGOGICAL EROS AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE TO OVERCOME THE BODY/MIND DUALITY IN THE TEACHING OF ARTS

Tauana Parreiras¹
UnB

Resumo: Dentre as diversas heranças coloniais na educação, percebe-se a separação entre mente e corpo, com supervalorização da primeira em detrimento do segundo, como algo que se faz presente em grande parte das práticas convencionais da educação formal e da própria organização de diversas instituições de ensino. Sendo assim, pensar em possibilidades de superação de tal dicotomia é um passo importante na busca por uma educação que não perpetue heranças coloniais, que promova a equidade e que seja mais compatível com o ensino de artes. Tendo isso em vista, o texto propõe o conceito de eros pedagógico como elemento para pensar possibilidades de superação dessa dicotomia, apoiado em pensamentos de autores/as como Humberto Maturana (1998) e John Dewey (1976, 1916). Busca-se, com tal proposta, contribuir para as discussões em torno do tema e para o desenvolvimento de formas de ensino/aprendizagem de artes que sejam significativas para todos/as envolvidos/as no processo.

Palavras-chave: Eros pedagógica; Ensino de artes; integração corpo/mente

Uma coisa que sempre me chamou atenção nas escolas, desde que estudava na educação básica, era a falta de atenção dada ao corpo nas aulas. O próprio espaço físico das salas de aula era (e segue sendo, em grande parte das escolas) pensado para deixar o corpo controlado, limitado, enquanto a cabeça fazia (faz) a maior parte do trabalho: carteiras enfileiradas, vendo a nuca do colega à frente, onde devíamos ficar sempre sentados/as, sem fazer muito barulho, sem ficar se levantando ou andando. Entendo que esse formato em alguns momentos seja interessante para fins pedagógicos, no entanto, o que se observa é que sair dessa formatação costuma raro. Digo isso com base nas escolas em que já trabalhei, tanto públicas quanto privadas, e em comentários de colegas de profissão. No entanto, o ensino de artes passa pelo corpo, pela percepção, pela ação. Então me pergunto: como dar aulas significativas de artes sem que o corpo esteja implicado no processo de construção de conhecimento? E ainda: faz sentido buscar isso? Tais reflexões trazem à tona algumas questões, sendo uma delas a relação hierárquica entre mente e corpo estabelecida com projeto da modernidade/colonialidade e como esta se apresenta na educação formal.

¹ Mestra em Artes, na linha de Educação em Artes Visuais pela UnB; integrante do grupo de pesquisa "Transviações: visualidade e educação" da mesma instituição; especialista em Dança e Consciência Corporal pela UGF e bacharel e licenciada em Artes Plásticas também pela UnB.

Este projeto, que começa com a invasão e colonização de diferentes terras e povos por parte de europeus, impõe aos povos colonizados uma mentalidade europeia, a qual, de acordo com Quijano (1992), se baseia na relação entre sujeito e objeto e na rejeição de intersubjetividades. Segundo o autor,

"(...) a relação entre a cultura europeia e as outras culturas se estabeleceu e desde então se mantém como uma relação entre "sujeito" e "objeto". Se bloqueou, conseqüentemente, toda relação de comunicação e troca de conhecimentos e de modos de produzir conhecimentos entre as culturas, já que o paradigma implica que entre "sujeito" e "objeto" não pode haver uma relação que não seja de exterioridade." (p. 16. Tradução livre)

Essas categorias de sujeito e objeto, possuem naturezas distintas, sendo uma ativa, com identidade e uma racionalidade, enquanto a outra é passiva, recebe ações do sujeito e é desprovida de intelecto. A compreensão de que o ato de conhecer ocorre a partir dessa relação e não a partir de trocas entre seres e de seres com contextos, leva para esse lugar de exterioridade de que fala o autor, um lugar individualista em que o sujeito se percebe distante daquilo que compreende como objeto, o qual pode ser uma pessoa ou grupo de pessoas percebidos como "outros". Esse paradigma que nega as relações coletivas e intersubjetivas na produção de conhecimento e estabelece relações de dominação entre diferentes seres também fundamenta uma série de oposições com relações desiguais de poder que reafirmam uma suposta superioridade de alguns elementos sobre outros. Pode-se notar, por exemplo, a relação de europeus sobre outros povos mencionada por Quijano (1992), mas também da razão sobre as emoções, da mente sobre o corpo, da humanidade sobre a natureza, dos centros sobre as periferias e por aí em diante. Essas relações implicam em uma "tentativa de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento" (Castro-Gomez, 2005, p.80).

A escola é, nesse cenário, uma das instituições que vai garantir que as pessoas aprendam as regras do Estado e as vai disciplinar segundo a lógica moderno/colonial, isto é, fazendo com que se aproximem cada vez mais do ideal de civilidade autoproclamada dos europeus. Segundo Castro-Gomes (2005):

"Todas as políticas e as instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões, etc.) serão definidas pelo imperativo jurídico da modernização, ou seja, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho. A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento". (p.81)

Esse processo de "disciplinar as paixões" de que fala o autor implica não dar espaço para manifestar ou abordar emoções e sentimentos, ou liberdade para se movimentar conforme a própria vontade, ou mesmo ter uso do tempo de acordo com as necessidades pessoais. Em outras palavras, esse processo de controle do corpo e das emoções que passamos séculos exercitando nos levou a deixar de nos ocupar do bem viver e a passar para um estado de ocupação do "mero viver", ou seja, trabalhar pela própria sobrevivência apenas ou para um acúmulo de capital, almejando unicamente aquilo que é confortável, agradável, que confirma o que já sabemos ou pensamos que sabemos, negando, assim, conflitos, paixões, excessos, transgressões, encontros com a diferença, vitalidade (Han, 2017).

A mentalidade europeia que nos foi imposta, juntamente com suas referências e produções culturais, privilegia a mente em detrimento do corpo, muito embora o processo de conhecer ocorra com ambos

elementos de forma integrada. A pensadora e professora Christine Greiner (2005), por exemplo, afirma que o corpo e o movimento fundamentam o diálogo, o que pode ser constatado a partir da relação entre dentro e fora que aparece tanto nas informações externas percebidas e processadas dentro, para depois serem externalizadas, quanto na relação de troca estabelecida com o ambiente e com o outro, em uma alternância entre receber e oferecer informações sensório-motoras, emocionais e cognitivas.

As emoções, também subvalorizadas em relação à racionalidade, não se opõem a esta, como explica o biólogo chileno Humberto Maturana (1998). Ele descreve as emoções como campos de atuação que permitem ações e pensamentos. Uma pessoa com raiva, por exemplo, atuará e pensará de forma diferente de uma pessoa contente, tanto quanto um gato assustado agirá de uma forma diferente de um gato que está se sentindo confortável. Assim, a nossa racionalidade não se opõe às emoções, mas ocorre dentro e, de certa forma, em função desses campos de atuação que são as emoções.

A emoção que este autor percebe como sendo fundante do processo de diálogo - de encontro e compreensão entre seres humanos - é o amor. Maturana (1998) diz que "O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências." (p.64). A partir dessa compreensão de amor, segue-se que esta não seja uma emoção rara, mas, ao contrário, permeia nossas relações cotidianas, desde que possamos reconhecer as outras pessoas como seres legítimos. Esse reconhecimento implica aceitar que o outro, tal como é, é válido, sem requerer mudanças ou condições específicas. Não se trata de gostar ou não das outras pessoas, mas de reconhecer que, por mais que eu possa discordar de posições ou ações de outra pessoa ou até me incomodar com aspectos de sua personalidade, trata-se de um ser legítimo, dotado de qualidades e defeitos, perspectivas e sensibilidade, assim como eu. O oposto de tal expressão do amor seria o não reconhecimento do outro como ser legítimo, o que leva a processos de desumanização e tentativas de eliminação do outro. A partir do que foi exposto sobre a mentalidade moderno/colonial, nota-se que ela proporciona a ausência do amor ao não reconhecer os outros como seres legítimos.

Maturana (1998) afirma ainda que "biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações" (p. 6), de maneira que, o corpo também está intimamente implicado no processo de sentir e de pensar. O autor aponta ainda que aquilo que pensamos, nossa razão, funciona de forma explicativa, procurando coerência. Porém, essa coerência existe dentro de uma perspectiva de mundo que parte de diferentes crenças. Se, para alguns, o mundo concreto é real e os sonhos não fazem parte da realidade, para outros, os sonhos são uma face da realidade ou um acesso ao mundo espiritual, como é para os aborígenes australianos, por exemplo. Essas crenças não são admitidas por questões lógicas, mas porque preferimos ou nos identificamos mais com esta ou aquela, por uma questão afetiva.

Assim, se discutimos sobre questões lógicas dentro de uma mesma crença fundante, os erros podem ser detectados na argumentação ou nas informações, e a questão pode ser facilmente resolvida. No entanto, quando a divergência se dá no âmbito da crença em si, já não é possível verificar tais erros, o que cria situações sem saída. O autor observa, dessa forma, duas maneiras possíveis de lidar com tais impasses, traduzidas na objetividade sem parênteses e na objetividade com parênteses. A primeira, sem parênteses, seria uma forma de objetividade concebida a partir da crença de que existe apenas uma compreensão da realidade que seria legítima e correta, sendo qualquer outra errada. Assim, não há possibilidade de diálogo

entre racionalidades distintas. É esse o tipo de racionalidade principal operante no projeto moderno/colonial, uma vez que os povos não europeus eram tidos como “selvagens”, “bárbaros” ou “ingênuos”, como seres inferiores, menos desenvolvidos, com os quais não haviam trocas, mas processos de exploração. A objetividade com parênteses, por outro lado, seria uma racionalidade que admite que outras visões de mundo são possíveis e possuem uma lógica particular; são legítimas mesmo que se discorde das proposições e das lógicas de tal mentalidade. Portanto, é possível dialogar mesmo se opondo ao pensamento de outra pessoa, porque a pessoa é vista como um ser legítimo. O fundamento das relações sociais seria este: a aceitação e o respeito mútuos, ou amor (Maturana, 1998).

A proposta de John Dewey (1976) de uma pedagogia da experiência se conecta à visão acima, uma vez que a experiência parte da percepção pelos sentidos de algo vivido que possa promover a construção de conhecimento ou possibilitar crescimento futuro. Assim, a conexão entre mente e corpo se torna parte essencial do processo educacional, bem como a diversidade de situações e encontros entre diferentes, de forma que novas experiências potencializadoras sejam sempre vivenciadas.

Embora Dewey seja um autor do final do século XIX e início do século XX, e que seu trabalho tenha servido como uma das referências para o movimento Escola Nova no Brasil, surgido na década de 1930, sua teoria foi mal interpretada, gerando propostas de ensino das artes desvinculadas de nosso contexto cultural e, por vezes, chegando a fórmulas a serem reproduzidas por professores/as de desenho. Depois de um período de rejeição de sua obra, Dewey começa a ser revisitado, e a atualidade de seu pensamento passa a ser reconhecida (Barbosa, 2011). Pode-se perceber, por exemplo, que as críticas do autor ao modelo tradicional de ensino seguem válidas, especialmente porque tal modelo ainda serve de base para boa parte das escolas brasileiras e porque a defesa de Dewey por uma educação próxima à arte e para a democracia, compreendida mais como comunhão entre seres humanos do que como instituição, também traz o lugar do amor, como possibilidade de encontro, para o cerne da educação (Dewey, 1916; Garisson, 2010). Para ele, a educação deveria ter como objetivo maior o desenvolvimento humano dos/as estudantes, para que cada um/a desses/as buscasse conhecer-se mais profundamente e, assim, pudesse tornar-se a melhor versão possível de si. Dessa forma, é possível que a educação seja também o espaço de promoção de uma comunidade equilibrada ou que, ao menos, busca o equilíbrio, uma vez que o melhor que uma pessoa pode ser é, também, o melhor que ela pode ser em relação aos outros e ao ambiente.

Convergindo com essa perspectiva, uma das principais bases para se ter uma educação como prática de liberdade, segundo Paulo Freire (2005), é o diálogo e “não há diálogo (...) se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.” (p.91). Ele completa dizendo ainda que “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação” (p.92). Se pensarmos, como afirma Freire, que o diálogo é fundamentado no amor, e que o corpo, o movimento e as emoções são parte integrante desse processo, juntamente com a cognição, negligenciá-los na educação formal parece ser uma forma de se distanciar da possibilidade de diálogo real. Além disso, quando Freire (2005) diz que “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (p. 79), fica evidente que ele compreende a educação como uma troca, um processo de diálogo em que é importante o encontro entre pessoas diferentes e dessas pessoas com o mundo. Sendo assim, ao considerar a educação formal como um processo de encontros, desenvolvimento de pessoas e produção de conhecimento, segue-se que o amor, compreendido como força agregadora manifestada na aceitação e respeito pelo outro tornando os diálogos possíveis, pareça ser também um dos fundamentos que tornam a educação possível.

Dewey (1976) nos fala ainda do desejo no processo de aprendizagem, uma vez que, a partir do desejo, é possível desenvolver um propósito, o que levará a um percurso, a uma experiência que possui um objetivo. Com esses elementos, e levando-se em conta os aspectos e motivações intrínsecos dos/as estudantes, estes poderão apropriar-se dos conhecimentos desejados. Ao se abraçar a subjetividade como fator importante do processo de ensino/aprendizagem, os/as professores/as precisam sair do espaço seguro da racionalidade e suposta neutralidade para admitir também sua subjetividade e seus aspectos internos. Jim Garrison (2010) percebe nesses e em outros aspectos do trabalho de Dewey o que chama de eros pedagógico. Trata-se de um termo que abrange o amor, o desejo, o afeto, a curiosidade, o diálogo, a capacidade de criar coisas novas e a relação de sentido que se estabelece com a prática pedagógica, tudo isso com base no desejo de promover o desenvolvimento do outro.

O conceito de eros pedagógico faz alusão ao deus do amor da Grécia antiga, Eros, o qual estava ligado tanto à criação do mundo e das coisas, quanto ao desejo e as relações amorosas. Seu aspecto de energia criadora se manifesta também na junção de coisas diferentes que geram uma nova. Isso se aplica desde a gestação de uma nova pessoa à produção de conhecimento que ocorre no encontro com outros e com o mundo. O criar, o ato de dar existência a algo que antes não havia, um de seus muitos traços, era reconhecido na antiguidade na ação das musas que davam existência a produções poéticas por meio de poetas e músicos (Calame, 2013). Tais aspectos adicionam camadas à noção do amor como força agregadora que convergem tanto com teorias e práticas educacionais focadas no diálogo, nas trocas e nas experiências significativas, como é o caso das perspectivas de Dewey e Freire já mencionadas, quanto com o ensino das artes. Dar existência a novas imagens, formas, cenas, e diversas outras formas de produções sensíveis é, afinal, parte do que fazemos e exercitamos nas aulas de artes.

A disciplina de artes visuais, centrada nas produções artísticas e da cultura visual, nas percepções e análises dessas produções e em como estas se relacionam com diferentes contextos históricos e socioculturais, é uma das poucas áreas presentes na Educação Básica que se ocupam ao mesmo tempo da percepção pelos sentidos, de sensações e emoções juntamente com a parte cognitiva. Isso a torna particularmente interessante para questionar a relação histórica de negação do corpo e das emoções nas instituições de ensino criadas a partir de perspectivas eurocentradas e colonialistas em que a racionalidade é supervalorizada em detrimento do corpo e das emoções. Por outro lado, ela pode ser um mecanismo de manutenção das estruturas desiguais de poder em que vivemos. Por isso, é importante e urgente que encontremos formas de superar as inúmeras maneiras pelas quais a colonialidade se mantém e se atualiza na educação como um todo e, igualmente, no ensino de artes visuais.

Neste sentido, conceito de eros pedagógico pode nos auxiliar a traduzir uma série de aspectos que nos movimentam internamente em direção ao conhecimento, que produzem coisas novas a partir do encontro de diferentes, que trazem sentido para a prática docente, e da qual fazem parte o prazer, o afeto, o desejo, a satisfação, a motivação e a amorosidade dentre outros aspectos. Juntamente com esse conceito, apresentaram-se o diálogo, as experiências significativas, o conhecimento prático, a noção de comunidade, a perspectiva da liberdade e do pensamento democrático, os quais parecem estar, todos eles, em sintonia com o eros pedagógico. Isso, para mim, é um indicador de que este caminho de pensamento, que une conceitos importantes trabalhados por autores e autoras com longas trajetórias de pensamento sobre a educação, e que parecem apontar para uma educação mais significativa e prazerosa para todos/as nela envolvidos/as, pode ser muito profícuo. Percebê-lo como um princípio educacional me parece uma forma, inclusive, de superar (ou, ao menos, caminhar na direção de superar) a racionalidade moderno-colonial

que herdamos com os processos históricos de colonização do saber, do ser e do poder, e que é contraditória com a produção de conhecimentos significativos e com o diálogo, e contribuir para a construção de formas outras de conhecer e nos relacionar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, A. M. (2011). John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez.
- Calame, C. (2013) O Eros dos poetas mélicos. In C. Calame. Eros na Grécia antiga. (1ªEd. pp. 4-31). São Paulo: Perspectiva.
- Castro-Gomez, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In E. Lander (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 80-87.
- Dewey, J. (1976). Experiência e educação. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. Nova Iorque: Free Press.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia. 27ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). Pedagogia do oprimido. 44ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garrison, J. (1994). Dewey, Eros and Education. In Education and Culture: 11(2), 1995-1999. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol11/iss2/art2>
- Garrison, J. (2010). Dewey and Eros: wisdom and desire in the art of teaching. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Greiner, C. (2005). O corpo: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume.
- Han, B. (2017). Agonia do Eros. Petrópolis: Vozes.
- Maturana, H. (1998). Emoções e linguagem em educação e política. (J. Fortes, trad.) Belo Horizonte: UFMG.
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y modernidad/racionalidad. Perú Indígena. (13) 29, 11-20. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>

A BONECA LUZIA NA SALA DE AULA: decolonialidade e Ensino de Arte

LUZIA DOLL IN THE CLASSROOM: decoloniality and Art Teaching

LA MUÑECA LUZIA EN EL SALÓN DE CLASE: decolonialidad y enseñanza del arte

Cássia Macieira¹
UEMG

Resumo: A criação da Boneca Luzia, como dispositivo propulsor de discussões e práticas artísticas na sala de aula, parte da intenção de se afirmar que tal artefato lúdico pode suscitar inúmeras contribuições. Objetiva-se afirmar que ela traduz uma prática artística decolonizadora na medida em que se vislumbra compartilhar conhecimentos antirracistas. Sob a perspectiva da Cultura Visual, a criação de bonecas/os favorece a expressividade e a imaginação, consolidando, mediante o avanço da autonomia, a crítica, e a prática artística. O referencial teórico fundamenta-se na leitura de Cultura brasileira e identidade nacional, de Renato Ortiz, e Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”, de Rogério Haesbaert.

Palavras-chave: Arte. Arte-Ensino. Cultura Visual. Decolonialidade. Boneca.

Resumen: La creación de la muñeca Luzia, como dispositivo propulsor de discusiones y prácticas artísticas en el salón de clase, parte de la intención de afirmar que dicho artefacto lúdico puede promover innumerables contribuciones. El objetivo es afirmar que ella traduce una práctica artística decolonizadora en la medida en que se vislumbra multiplicar compartir conocimientos antirracistas. Bajo la perspectiva de la Cultura Visual, la creación de muñecas/os favorece la expresividad y la imaginación, consolidando, mediante el avance de la autonomía, la crítica y práctica artística. El referencial teórico fue fundamentado en Cultura Brasileira identidade nacional de Renato Ortiz y, Território e descolonialidade de Rogério Haesbaert.

Palabras clave: Arte, Arte-Enseñanza, Cultura visual, decolonialidad, muñeca.

O presente trabalho tem como premissa investigar possíveis reverberações de uma obra artística (boneca) como dispositivo disparador para pensar práticas decoloniais, em sala de aula, para futuras/os professoras/es do Curso de Artes Visuais/Licenciatura – e, porventura, apontar “descolonizações internas”, uma

¹ Cássia Macieira - Professora na UEMG/Universidade do Estado de MG. Artista Visual e Bonequeira-Atriz. Pesquisadora de Artefatos lúdicos [Bonecas, Literatura para a infância; palavra e pintura - letra e imagem]; Doutorado em Literatura Comparada: Literatura, outras Artes e Mídias UFMG (2010-14). Mestrado em Artes UFMG (1999.2001). Graduação em Artes Visuais UFMG; Bacharelado em Gravura (1990.1994), Bacharelado em Cinema de Animação (1996-98). Licenciatura em Letras UNIP Lagoa Santa MG (2010-2016). Licenciatura em Artes Visuais [2019-2021/UNITAU]. Especialização em Antropologia Universidade Candido Mendes (2017.2018). Membro do Grupo Intermídia UFMG/CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Artefatos Lúdicos /CNPq. Membro da ATEBEMG Associação de Teatro de Bonecos de MG; Membro da ABTB Associação Brasileira de Teatro de Bonecos. Membro:UNIMA Union Internationale de la Marionnette.

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

vez que há primazia de bonecas brancas e rosas no cotidiano do brasileiro. De caráter lúdico (fácil adesão), o brinquedo boneca, como "fazer artístico" (modo de produção), favorece a expressividade, a imaginação e a subjetivação, consolidando, mediante o avanço da autonomia, a crítica, e a prática artística. Compartilhar, em sala de aula, aV imagem de uma boneca a partir do crânio de Luzia – primeira mulher do Brasil, requer questionar: como entender a produção, a circulação e o consumo de imagens em um mundo onde as imagens alteram nossos sentidos e nossa decodificação?



Figura 1: Boneca Luzia – Autoria: Cássia Macieira. Foto: Enzo Macieira.

A imagem que o mundo conhece de Luzia advém da reconstituição do seu crânio, descoberto na década de 1970, na região de Lagoa Santa/MG, por uma missão franco-brasileira dirigida pela arqueóloga Annette Laming-Emperaire (1917-1977). Sabe-se que somente na década de 1990 o crânio foi "tirado de uma gaveta" e seu rosto, reconstituído, pelo britânico Richard Neave, iniciativa financiada pela BBC de Londres – tudo isso graças à retomada da pesquisa pelo cientista brasileiro, Walter Neves. Para ele, o grupo dos



Figura 2: À esquerda, a nova reconstrução facial de um indivíduo do povo de Luzia, feita a partir do crânio de um homem sepultado na Lapa do Santo/MG. À direita, a reconstrução de Luzia, famosa por sua marcante feição africana. Recuperado de: <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-biologicas/dna-antigo-canta-nova-historia-sobre-o-povo-de-luzia/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

primeiros habitantes da América teria chegado ao continente antes dos ancestrais dos povos originários atuais, que vieram da Ásia há 11.500 anos.

“Porque o homem surgiu na África. Da África, espalhou-se pelo mundo. Então, num primeiro momento, o planeta estava coberto por uma população original de tipo africano. Foi a submissão desses humanos a diferentes situações ambientais que deu origem ao processo de raciação. Quando digo que os primeiros europeus, os Cro-magnons, são muito parecidos com os primeiros americanos não estou afirmando que houve uma migração dos Cro-magnons para cá. A semelhança vem do fato de que todos nós compartilhamos um ancestral comum, que saiu da África por volta de 50 mil anos atrás. O mundo inteiro tinha essa cepa, que a gente chama de morfologia primitiva ou morfologia generalizada. As especializações morfológicas, ou seja, o processo de raciação, ocorreu bem depois”. (ARANTES, J. T. (2009, maio 04). No rastro do povo de Luzia (Entrevista com Walter Neves). Jornal Le Monde Diplomatique. Edição 22/Brasil. Recuperado de: <<https://diplomatique.org.br/no-rastro-do-povo-de-luzia/>>.

Tal afirmação científica foi baseada na anatomia que difere as ossadas dos ancestrais dos povos originários brasileiros. Entende-se que a divulgação do crânio de Luzia descentralizou a epistemologia sobre a ocupação do continente americano pois trouxe dados a respeito da migração formada por um coletivo de humanos de características “negroides”, diferentes das características “mongoloides”, até então ‘aceitas’. Em 2018, a teoria foi contestada e publicada na renomada revista científica Cell, quando se divulgou que os ancestrais descendem de apenas uma população que chegou até o continente pelo Estreito de Bering – que ligava a Sibéria, na Rússia, ao Alasca, nos Estados Unidos –, eliminando a hipótese da origem africana.

Hoje, a imagem da primeira mulher do Brasil já está presente no imaginário brasileiro e mesmo que a versão inicial tenha alcançado universalidade é preciso entender que sua reconstrução facial detém imensa subjetividade. A primeira versão do rosto de Luzia, na década de 1990, teve a cor de pele sugerida, corroborando noções universais sobre ancestralidade e identidade no imaginário brasileiro. Não obstante futuras reconstituições, a imagem, presente há duas décadas, consolidou-se como familiar, simbólica e compartilhada. Para Verlan Valle Gaspar Neto e Ricardo Ventura Santos, autores de A cor dos ossos: narrativas científicas e apropriações culturais sobre “Luzia”, um crânio pré-histórico do Brasil, a cor da pele de Luzia não tem respaldo científico. E, a partir de suas características midiáticas, deduziram que:

“[...] através da análise de um conjunto de materiais extraídos da mídia e de livros didáticos, Luzia foi absorvida pelo contexto sociopolítico e cultural do Brasil na virada do último século, passando a ser estreitamente associada ao imaginário nacional sobre o passado biológico, étnico e cultural dos brasileiros [...]”. (GASPAR & SANTOS, 2009, p.459).

Dessa midiaticização, os autores assinalam uma entrevista de Walter Neves, publicada no periódico eletrônico Observatório da Imprensa, em 02 de agosto de 2001:

“O bioantropólogo Walter Neves reforça que, ao percorrer o planeta, o homem saído da África se adaptou a vários ambientes. Não se sabe se ele era negro ou se a cor surgiu mais tarde. É provável que fosse negro porque a África era tropical naquela época e os climas quentes favorecem a presença de mais melanina (o pigmento que dá coloração à pele), o que não se notava em regiões de clima frio. ‘Se essa hipótese do Out of Africa estiver correta, todos nós, de alguma forma, somos africanos. E isso não quer dizer que sejamos negros’, informa o bioantropólogo da USP. Os estudos revelam que o homem que chegou às

Américas também pode descender do mesmo que deixou a África há 45 mil anos". (GASPAR & SANTOS, 2009, p. 469).

Várias questões, sob a perspectiva do decolonialismo, podem ser examinadas a respeito de Luzia, quando apresentada em sala de aula de formação de professores de Arte: primeiramente, a descentralização do modelo hegemônico relativa à ocupação do continente americano. Depois, a discussão acerca de cor de pele e raça e, conseqüentemente, os desdobramentos imagéticos que a figura de Luzia deflagrou nos livros didáticos, conforme destacam Gaspar Neto e Santos (2009). Pode-se afirmar que há estereotipação quando se fala da cor de pele de Luzia porém também, de modo contrário, o arrebatamento identitário reconhecendo a imagem dela como pertencimento.

Tanto o pensamento decolonial quanto o pensamento pós-colonial fazem referência a princípios como o ético-político, identidade, território, subjetivações, gênero, antirracismo e etnicidade. Porém, o primeiro não consente a superação do colonialismo: "no discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz" (BERNARDINO-COSTA & GROSGOUEL, 2021, p. 19). Assim, o decolonialismo, pela voz dos anticolonialistas, dissemina conhecimento a partir de locais de alteridade e de múltiplas influências teóricas. Para falar em pensamento de(s)colonial é preciso trazer as experiências políticas inovadoras que brotaram na América Latina, em especial o movimento zapatista dos anos 1990 (HAESBAERT, 2021, p. 94).

Nas Artes, o decolonialismo não deve ser reduzido à mera aplicação do termo (temática), pois as questões do campo ético-político são constitutivas do humano e de suas práticas. Portanto, tematizar diferencia-se de internalizar as relações assimétricas ainda vigentes no mundo. A práxis antirracista deve prevalecer porque "o racismo é, no fim das contas, um sistema de racionalidade, como nos ensina o mestre Kabengele Munanga, antropólogo e professor brasileiro-congolês, ao afirmar que o "preconceito não é um problema de ignorância, mas de algo que tem sua racionalidade embutida na própria ideologia" (ALMEIDA, 2019, p. 71).

No importante artigo A Base Nacional Comum Curricular e a Educação étnico-racial na promoção de uma educação antirracista (SILVA & SILVA, p. 553), os autores constataram que a educação voltada para as relações étnico-raciais, proposta pela BNCC, não está articulada ao pensamento antirracista e apenas reforça os conteúdos questionáveis sobre a África e os afro-brasileiros, difundidos nos currículos da Educação Básica. Diante de tal realidade, como promover práticas artísticas decoloniais (sem recorrer ao discurso salvacionista) se o próprio documento normativo da Educação Brasileira tem caráter de "currículo de instrução"? As respostas, entre outras, podem estar na formação libertadora de professoras/es-artistas; no empenho em promulgar modos de existência-resistência (Foucault/Deleuze); em menos corpos dóceis (disciplinados) e mais corpos não-colonizados empossados de vontade, comprometidos com o antirracismo (atentos) e munidos de reconhecimento ao locus epistêmico (lugar de fala)..

Refletir sobre o respeito à igualdade de direitos (equidade) a partir de práticas artísticas tende a ser congruente e atrelado às prerrogativas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Sob tal prisma, salientam-se, aqui, os eixos de experiências propostos por Rosa Lavelberg (2003), correlacionando-os às práticas do artista-educador/a (mediador/a). Dessa forma, a/o estudante (aquela/e que estuda /devir deleuziano) poderá ser estimulada/o a verbalizar suas proposições pessoais (exercícios que contemplem subjetividades), relacionando-as ao conhecimento prático e teórico, assim adquirindo o saber-artístico, reconhecendo

suas marcas particulares (corpo não oprimido) e noções de pertencimento. Segundo Rosa Iavelberg, há três domínios que o/a artista-educador/a deve demonstrar em seus experimentos: saber-saber (fatos, conceitos, princípios); saber-fazer (procedimentos); saber-ser (no convívio com o outro, prevendo valores, atitudes e sensibilidade). Segundo ela, são “três eixos de experiências de aprendizagem para preservar a possibilidade de viver arte na escola” (IAVELBERG, 2003, p. 48).

Nesse contexto, examinar a criação de bonecas/os negras/os em sala de aula, impulsionada pela imagem da Boneca Luzia, de fato testifica a identificação e o aprofundamento de diferentes conteúdos (transversais e urgentes), desde os de cunho antropológico e social (corpo, etnia, antirracismo, autoestima, respeito às diferenças, subjetividades, afeto etc.) àqueles ligados à materialidade formal (cor, proporção, escala, objeto, produto etc.), permitindo-se, ainda, pensar sobre práticas similares da escola e de outros espaços culturais. Considera-se afirmativo resgatar o legado de Paulo Freire, pois se trata de um processo de autorregulação dialógica com o meio circulante: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (BARBOSA, 1985, p. 159). O professor é o facilitador desta mediação com o mundo.

A implementação de políticas públicas antirracistas ainda não é uma realidade no Brasil. Para Thiago Amparo, professor da Fundação Getúlio Vargas em cursos sobre direitos humanos, autidiscriminação e direito internacional, é vital debater como as questões de raça são tratadas de maneira transversal em diferentes contextos. Conforme ele diz, ainda é preciso:

“[...] trazer o mundo para dentro da sala de aula. A ‘raça’ enquanto conteúdo programático transversal; ‘raça’ como permeando as relações da sala de aula, entre professores e alunos, alunos e professores. E como a gente traz para dentro da sala de aula [...] experiências que os alunos têm [...] com suas famílias etc. e também a sua percepção sobre o mundo. E como as notícias e os debates públicos trazem a questão racial [...]. Olhar a raça por 3 aspectos nos ajuda a impulsionar, a entender, sobre a experiência da questão racial dentro da sala de aula e eu acho que isso é fundamental, especialmente quando a gente olha o papel da educação, no aspecto de mobilidade social, conhecimento das relações raciais no Brasil, de promover o protagonismo e o ativismo de alunos, alunos negros, e que muitos deles já formam coletivos, já leem livro sobre o tema, e que a escola promove uma consciência política crítica que é algo importante [...]. Porque a escola é o lugar que promove a consciência crítica sobre o mundo [...]”. (FUNDAÇÃO LEMANN (2021, 12 de dezembro). Como promover políticas educacionais mais inclusivas para estudantes negros? Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CM_lZ22hYyE>).

Torna-se imperioso entender que relacionar a imagem de Luzia à identidade brasileira requer reconhecer que o seu protagonismo faz referência ao não colonialismo e que não corresponde aos interesses do Estado. O sociólogo Renato Ortiz, em *Cultura brasileira e identidade nacional*, contribui para o compartilhamento da abolição do termo colonizador “raça”:

“a passagem do conceito de raça para o de cultura elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço. Ela permite ainda um maior distanciamento entre o biológico e social, o que possibilita uma análise mais rica da sociedade [...]. A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas ambiguidades das teorias racistas, ao ser reelaborada pode difundir-se socialmente e se tornar senso comum, ritualmente celebrado nas relações do cotidiano, ou nos grandes eventos como do carnaval e o futebol. O que era mestiço torna-se nacional”. (ORTIZ, 2003, p. 41).

Na perspectiva da Cultura Visual e do decolonialismo, levar a imagem de uma boneca (artefato lúdico de fácil adesão) a partir do crânio de Luzia, na sala de aula significa reconhecê-la como dispositivo ético-político capaz de impulsionar discussões, embates, processos artísticos; e demanda indagar que o antirracismo não é um tema e, sim, a urgência em criar interlocuções, provocar intermedialidades, reconhecer experiências, impulsionar o agir no mundo, atitudes críticas e criativas, exercitar diferentes “pedagogias”. Também pressupõe fomentar a educação local, diminuir os estereótipos e apresentar novas sinapses, ampliar e despertar saberes em construtores-intérpretes, discutir imagens padronizadas e colonizadoras para, com isso, proporcionar a prática da educação estética decolonial. A Boneca Luzia propulsora de prática artística pode ser, por vezes, puramente simbólica, mas recupera discursos subjetivos e identitários. Entender as práticas decoloniais e internalizá-las diz respeito ao avanço do interesse pela América Latina, pela crítica, pela autoria e implica treinar a visão para a implantação de práticas sensíveis, privilegiando os campos ético/estético/político.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S. (2019). Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, p. 71.
- ARANTES, J. T. (2009, maio 04). No rastro do povo de Luzia (Entrevista com Walter Neves). *Jornal Le Monde Diplomatique*. Edição 22/Brasil. Recuperado de: <<https://diplomatique.org.br/no-rastro-do-povo-de-luzia/>>.
- Barbosa, A. M. (1985). *Arte-educação: conflitos/acertos*. 2 ed. São Paulo: Max Limonad.
- Bernardino-Costa, J. & Grosfoguel, R. (2021). Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. 31(1), 15-24, v. 36, n. 03.
- Brasil (2020, 19 de novembro). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>.
- Brasil (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/ME.
- Eler, G. (2021, 13 de dezembro). Análise genética propõe novo rosto para Luzia: ela não era negra. Evidências associam o crânio do Museu Nacional à Cultura Clóvis, da pré-história dos EUA – e cravam que os traços do povo de Lagoa Santa. *Revista Digital Super Interessante*. Recuperado de: <https://super.abril.com.br/historia/analise-genetica-propoe-novo-rosto-para-luzia-ela-nao-era-negra/>. Publicado em 9 nov. 2018, 20h51.
- Fundação Lemann (2021, 12 de dezembro). Como promover políticas educacionais mais inclusivas para estudantes negros? Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CM_LZ22hYyE>.
- Gaspar V. V. N. & Santos, R. V. (2009). A cor dos ossos: narrativas científicas e apropriações culturais sobre Luzia, um crânio pré-histórico do Brasil. *Revista Mana*, v. 15, n. 2, 449-480.
- Haesbaert, R. (2021). Território e descolonialidade: sobre o giro(multi) territorial de(s)colonial na “América Latina”. *Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO: Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense*.
- Hernández, F. (2013). A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, B., & IRWIN, R. L. (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em Arte: A/R/Tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 39-62.
- Iavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte. Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Macieira, C. (2019). Sobre artefato lúdico: a supremacia das bonecas brancas no mercado de brinquedos. *Anais do 13º Congresso Pesquisa e Desenvolvimento em Design (2018)*. São Paulo, SP, Brasil: Blucher, 3.665-3.674.

- Maciel, C. (2018). Novo rosto de Luzia: estudo desmonta teoria de migração para América. Agência Brasil. São Paulo. Publicado em: 08 nov. 2018.
- Meinerz, C. B., Kaercher, E. P. S., & Rosa, G. O. N. (2021, 13 de dezembro). Ações Afirmativas: obrigatoriedade curricular da Educação das relações étnico-raciais e formação docente. *Revista Educação y Sociedad. Seção Especial – Ações Afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios*. Campinas, v. 42, e254366. Recuperado de: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mpqPgXFZ4rgSKwpCQkhXJ8k/?format=pdf&lang=pt>>.
- Mello, H., Batista, A., & Gusmão, J. (2015). Entrevista com Renato Ortiz. Porque o mundo é comum, o diverso torna-se importante. *Revista do CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária*. São Paulo: v.5, n.1, jan./jun., 183-196.
- Neves, W. A., & Piló, L. B. (2008). *O povo de Luzia: em busca dos primeiros americanos*. Rio de Janeiro: Globo.
- Oliveira, L. F. (2021, 13 de dezembro). Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 32, 11-29, maio 2020. ISSN 2177-2770. Recuperado de: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/881>>.
- Pedrosa, A., & Toledo, T. (Orgs.) (2016). *A mão do povo brasileiro, 1969/2016*. São Paulo: Masp Editora.
- Prous, A. (2006). *O Brasil antes dos brasileiros. A pré-história do nosso país*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Sardelich, M. E., Garcia, A., & Alves, B. T. S. L. (2016). Cultura visual no Brasil: um panorama sobre a construção do campo de estudo. *Revista Discurso & Imagem Visual em Educação*, 1(1), 158-175.
- Silva, A. L., & Silva, C. (2021). A Base Nacional Comum Curricular e a educação étnico-racial na promoção de uma educação antirracista. *Revista Eletrônica Pesquisaeduca. Revista do Programa de Educação – Universidade Católica de Santos, N^o Formação de Educadores em contexto de mudanças políticas, educacionais, teorias e práticas*, v. 13, n. 30.
- Wittmann, M. A. S. (2018). Implodindo Luzia: traçando a construção de raça, etnicidade e nacionalidade na Arqueologia Brasileira. *Revista Habitus – Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás*, v. 16, n. 2, jul./dez., 373-382.

O ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE LEIS E DIREITOS

ENSEÑANZA / APRENDIZAJE EN ARTES VISUALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE LEYES Y DERECHOS

TEACHING / LEARNING IN VISUAL ARTS IN TIMES OF PANDEMIC: BETWEEN LAWS AND RIGHTS

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães¹ / Nelia Lucia Fonseca² / Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França³

Resumo: O ensino/aprendizagem na área de Artes traz desdobramentos teórico-metodológicos que iniciam nos cursos de formação inicial docente e reverberam na prática cotidiana da sala de aula. Este artigo objetiva analisar a implementação/alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96 e suas implicações nas práticas educativas do ensino remoto em função da pandemia de COVID-19. Além disso, problematiza-se, também, os avanços e retrocessos da legislação vigente do currículo brasileiro para o ensino/aprendizagem de Arte na perspectiva decolonial. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo/descritivo com base em Barbosa (1998), Freire (2014), Pimentel e Magalhães (2018), Quijano (2007), Saviani e Galvão (2021), dentre outros. Os resultados apontam para a necessidade de ampliar o debate sobre as políticas públicas centradas para o ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais, com um currículo escolar mais crítico e que contemple a diversidade social e cultural brasileira.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem. Artes Visuais. Formação de Professores. Legislação.

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE

As mudanças curriculares ocorridas no cenário educacional contemporâneo apresentam grandes desafios para os especialistas que pesquisam a temática. Pesquisar a formação inicial docente possibilita adentrar no processo ensino/aprendizagem com vistas a ampliar o diálogo sobre os saberes necessários para a construção do currículo almejado.

¹ Doutora em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG). Mestra em Educação pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente Associada da Universidade Federal do Pará no curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes). Coordenadora do projeto de pesquisa O Ensino/Aprendizagem de Arte nos Anos Iniciais da Educação Básica: As Concepções e Percepções dos Professores das Escolas Públicas de Belém-PA, vinculado à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Integrante do grupo de pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/CNPq). Vice-líder do grupo de pesquisa Arte, Memórias e Acervos na Amazônia da Universidade Federal do Pará (UFPA/CNPq). Membro da Diretoria da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB). E-mail: anadel@ufpa.br.

² Doutoranda em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES/UFPA). Mestra em Educação, Cultura e Comunicação pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEFB/UERJ). Especialista em Educação, Cultura e Organização Social pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Desenho pela União das Escolas Superiores do Pará (UNESPA). Professora de Arte da Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira. Membro do grupo de pesquisa Arte, Memória e Acervos na Amazônia e Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/CNPq). Associada à Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB). E-mail: nelialucia@yahoo.com.br.

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES/UFPA). Mestra em Educação na linha de Currículo e Formação de Professores pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFG). Membro do grupo de pesquisa Arte, Memória e Acervos na Amazônia e Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/CNPq). Associada à Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB). E-mail: ritafranca@ufpa.br.

Considerando a legislação vigente que regulamenta os currículos escolares, bem como o ensino/aprendizagem na escola, observa-se que os protagonistas que atuam concretamente no cenário educacional deveriam ser os responsáveis por construir os saberes necessários para o funcionamento de uma escola democrática, ética e estética, como expõe Paulo Freire:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2019, p. 26).

Considerando as reflexões do autor, é no chão da escola que as experiências de ensinar/aprender, a escuta, a leitura, a escrita, as relações sociais e interlocuções sobre os mais diferentes temas são vivenciadas. Nesse sentido, destaca-se, aqui, o ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais na educação básica, mais especificamente nos anos iniciais, com ênfase para a formação do professor que atua nesta etapa.

Historicamente, o ensino de Arte iniciou no currículo escolar como atividade somente em 1971, com a nomenclatura de Educação Artística, por meio da Lei nº. 5.692/71, tornando-se atividade obrigatória na educação básica. Segundo Barbosa (2014, p. 10), “[...] os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo país”. A autora, ao criticar a graduação na área de Artes nesse período, destaca a polivalência como uma proposta ineficaz na formação do professor, ao afirmar que:

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira a oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 2014, p. 10).

O referido curso, na época de sua criação, era voltado para a formação em licenciatura curta para que, em pouco tempo, já houvesse professores licenciados em Educação Artística. Ana Mae Barbosa ressalta, também, que é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante durante um curso de apenas dois anos, para ser um professor de tantas modalidades artísticas, configurando-se em um total despreparo para se ter uma atuação consistente na educação básica. Sem aprofundar os conteúdos no campo da Arte, o fazer artístico se sobrepõe a outras ações que consideradas imprescindíveis para o conhecimento artístico/estético, tais como: a contextualização e a leitura da obra ou imagem. O ler, o fazer e o contextualizar são ações da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2014). Este é um posicionamento teórico-metodológico que influencia qualitativamente o ensino/aprendizagem em Arte no contexto escolar.

A visão polivalente, resquícios da antiga Educação Artística, ainda perdura na contemporaneidade e rende muitos equívocos que comprometem as práticas educativas no currículo escolar, conforme evidencia Ana Magalhães:

[...] observa-se que a pulverização de tópicos, técnicas e produtos artísticos – oriundos da polivalência – ainda são procedimentos evidenciados no contexto das práticas educativas em algumas escolas em que realizamos os estágios supervisionados, os quais impossibilitam o conhecimento sistematizado da Arte, sua contextualização e a especificidade de cada modalidade artística. (MAGALHÃES, 2019, p. 23).

Com base nas reflexões dos autores citados e pensando no contexto do ensino/aprendizagem de Arte na contemporaneidade, entende-se que há necessidade de uma abordagem crítica em que as experiências artísticas/estéticas sejam garantidas no currículo escolar, objetivando desenvolver nos estudantes o senso crítico, análises, opiniões, escolhas e conhecimentos sobre as manifestações artísticas, estéticas e culturais.

A luta pela valorização do ensino/aprendizagem de Arte em espaços formais e não formais fez com que em 1987 fosse criada a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), que se tornou, então, uma entidade que congrega várias associações de arte/educadores dos estados brasileiros, conforme consta no site:

[...] ao longo da sua existência a FAEB vem liderando um vigoroso movimento em favor da obrigatoriedade da arte na educação formal, bem como pela presença da mesma em situação de educação não formal. A luta tem sido constante: seja fazendo pressão junto a parlamentares da constituinte de 1988, na pressão sobre o Conselho Federal de Educação no momento da elaboração das diretrizes para o ensino superior e para educação básica e em várias outras frentes. (FAEB, 2020).

A FAEB, além de lutar pela obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar, passou a defender, também, a presença de todas as modalidades artísticas na escola, além de professores com formações específicas. Nesse sentido, foi necessária a união de uma categoria que passou a se autodenominar 'arte/educadores', com o objetivo de lutar e defender o ensino da Arte na Educação Básica.

Nota-se que o ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica começou de forma frágil, mas, ao longo dos anos, com pesquisas na área e com a formação docente, conquistou espaço e se estabeleceu, igualmente, na pós-graduação. As pesquisas trouxeram novos elementos de problematizações e reflexões necessárias para o desenvolvimento e valorização do conhecimento de todos os campos artísticos nos espaços educacionais.

Os posicionamentos políticos e os debates e reflexões acerca de temas como ensino/aprendizagem e formação docente nos Congressos da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) contribuíram/contribuem para formação, com qualidade, de professores de Arte, com fundamentos teóricos-metodológico. Assim, os ConFAEBs ocorrem a cada ano, fomentando, difundindo e visibilizando pesquisas centradas em ensino/aprendizagem, formação de professores e outros temas relevantes. Essa prática de pesquisar e debater o ensino de Arte no Brasil ganha, também, espaço em outras entidades da área, como por exemplo, o Comitê de Educação em Artes Visuais da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).

Além da FAEB, das Associações e Núcleos de profissionais que possibilitam o fortalecimento e a valorização da área, ressalta-se a relevância do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que oferta a graduação aos professores que não possuem formação na área em que lecionam. Assim sendo, a Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Teatro, Licenciatura em Dança e Licenciatura em Música foram instituídas, principalmente, no interior do Brasil.

Além do PARFOR, há o Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) que permite a formação continuada em nível de pós-graduação para professores de Arte, sendo coordenada pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), mas contando com a parceria de várias universidades públicas de todo Brasil

e da América do Sul, como, por exemplo, a Universidad Nacional de del Arte da Argentina, onde ambas desenvolvem o Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais.

Nesse percurso histórico das leis e dos documentos curriculares, entre os anos de 1997 e 1998, publicou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que elaborou livros específicos para a área de Artes, sendo um para os ciclos iniciais (1º e 2º ciclos) e outro para os ciclos finais (3º e 4º ciclos) do ensino fundamental. Concomitante aos PCNs havia, do mesmo modo, os Parâmetros em Ação com vistas à formação continuada dos professores, com algumas publicações em forma de módulos.

Os PCNs vigoraram durante todo o período de 2000 a 2010. Porém, durante essa mesma década, ocorreram algumas mudanças importantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/1996, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a temática História e Cultura Afro-brasileira nos currículos. Para ampliar a perspectiva inclusiva das etnias, posteriormente, promulgou-se a Lei nº. 11.645/2008, que alterou a lei anterior, tornando obrigatória a História e Cultura Indígena.

No ano de 2013 publicou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, que estabeleceu as diretrizes para os diversos níveis e modalidades de ensino, bem como os diferentes temas transversais abordados na educação brasileira, a saber: as Diretrizes para Educação Ambiental e as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, dentre outros.

Em 2016, a Lei nº.13.278 modificou o Art. 26 da LDBEN nº. 9.394/96, § 6º, estabelecendo que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (BRASIL, 2016). Logo, o componente curricular Arte ficou sob a responsabilidade de professores com formação específica em uma das linguagens artísticas, conforme determina a referida Lei.

Nesse percurso da legislação vigente, chega-se, em 2017, à criação do documento mais recente do currículo brasileiro: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que normatiza a educação sendo de acordo com o previsto na Constituição de 1988. Porém, foi a partir da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que a BNCC começou a ser planejada de forma mais efetiva.

Conforme consta no histórico da BNCC (2017), foi em 2015, na gestão da presidenta Dilma Rouseff, que os especialistas de todo país se reuniram em Brasília para elaborar o referido documento. No entanto, no ano de 2016, houve uma reviravolta política que culminou com o impeachment da presidenta e muitas mudanças políticas prejudicaram os trabalhos em andamento.

Após os acontecimentos supracitados, toda a produção democrática e dialógica do plano inicial de formulação da BNCC foi reconduzida para os interesses políticos da época e, no caso do ensino da Arte, houve um total retrocesso nas conquistas para a área, sendo um dado preponderante para provocar a mobilização dos profissionais de educação, conforme aborda Peres:

O texto provisório apresentava a Arte desconsiderando-a como área de conhecimento que proporciona meios para o entendimento do pensamento e das expressões de uma cultura, dando ênfase às práticas expressivas pouco contextualizadas, tendo como foco o direcionamento no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual. Esse fato provocou uma grande mobilização dos Arte-Educadores e a

situação do Ensino de Arte foi o grande tema debatido no Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) realizado em Fortaleza/CE, em novembro de 2015. (PERES, 2017, p. 27-28).

Nesse contexto conturbado, infere-se que no processo de elaboração da BNCC para o campo da Arte, houve interesses de cunho capitalistas em que a ausência de diálogo com especialistas, professores, pesquisadores e estudantes, ou seja, com a sociedade organizada, comprometeram sobremaneira as orientações e proposições do documento em questão.

Importante salientar que após a homologação da BNCC centrada nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, o componente curricular Arte passou a ter vários equívocos de interpretação nos estados brasileiros no que diz respeito às cinco Unidades Temáticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas.

Tal fato corrobora para fragilizar as práticas educativas de cada modalidade artística nas escolas, tendo conotações de natureza polivalente, não havendo, portanto, clareza na redação sobre a Unidade Temática Artes Integradas, por exemplo, conforme consta no documento:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados as seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017, p. 193).

Verifica-se, neste trecho, que não existe um aprofundamento sobre as Artes Integradas no contexto do ensino/aprendizagem de Arte. Nesse sentido, pergunta-se: afinal, o que são Artes Integradas? Na verdade, a ausência de referências teóricas na redação da BNCC-Arte é um dado observado que contribui para fragilizar todo o processo de elaboração do documento. Rosa Lavelberg (2018) faz um estudo com os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no qual enfatiza que há mais conteúdos destinados ao componente curricular Arte nos PCNs, que tinha um livro próprio e não estava inserido na área de Linguagem, como ocorre hoje com a BNCC.

A autora compara, também, o ensino de Arte formulado nos PCNs e na BNCC, bem como mostra, por meio de um quadro comparativo, que não há uma equivalência entre os componentes curriculares na BNCC: enquanto Língua Portuguesa tem 49 páginas, Arte tem apenas 12, corroborando com sua a desvolarização do ensino na elaboração da BNCC.

Essa questão da não inserção da Arte na área de Linguagem foi pauta de luta dos professores que por meio de entidades representativas como FAEB, ANPAP, Associação Nacional de Dança (ANDA) e Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE), que emitiram cartas-manifestos para que a BNCC-Arte mantivesse sua autonomia. Esses documentos foram enviados ao Conselho Nacional de Educação, mas, dessa vez, o lobby dos empresários da educação ganhou e as entidades não receberam uma resposta à solicitação. Diante disso, o ensino de Arte foi inserido equivocadamente, na BNCC, na área Linguagens configurando-se em Unidades Temáticas.

Nos antigos PCNs os temas transversais estavam em todas as áreas de conhecimento, inclusive Artes. Já na BNCC há a determinação de dez competências gerais que se remetem aos temas transversais, como, por exemplo, o tema transversal Meio Ambiente está inserido na competência sete:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 7).

O tema transversal Meio Ambiente, nos antigos PCNs, possuía um livro próprio, com 76 páginas, que detalhava vários aspectos das questões ambientais. Já na BNCC, aparece apenas na competência sete, enquanto competência geral. No texto introdutório da BNCC (2017) é inserida a definição de competência e as dez competências gerais. Nessa introdução é evidenciado o caderno de Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, bem como a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

2 AVANÇOS E RETROCESSOS DAS LEIS E DIRETRIZES DO CURRÍCULO BRASILEIRO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

No campo das Artes, no contexto político educacional contemporâneo, ficou muito visível o desrespeito com o ensino de Arte. Artistas, pesquisadores, professores e outros profissionais foram/são discriminados e essa tensão move a todos em uma caminhada tortuosa, porém com ânimo para tratar de um tema que é caro ao docente que atua na formação em Arte, posto que se considera a possibilidade de transformação das paisagens sociais/culturais – tão distorcidas e que afetam as questões de humanidade – do ensino/aprendizagem centrado nas relações étnico-raciais, na desigualdade social e no processo de construção do currículo decolonial.

Vale salientar que no período de construção e defesa desta pesquisa foi eleito em 2018-2022, o Sr. Jair Messias Bolsonaro como presidente da República. O mesmo ficou conhecido, após ter sofrido um atentado, pois apesar de ter 24 anos de vida pública na política, sem projetos de relevância, era desconhecido do povo brasileiro. Dito isto, há mais retrocessos do que avanços neste contexto político com a legislação e as diretrizes para o ensino/aprendizagem de Arte.

Nesse sentido, a política curricular do governo Michel Temer – que empurrou de forma arbitrária um documento normativo para ser implantado e executado pelos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2017, 2018) – corroborou para fragilizar o currículo escolar.

O Novo Ensino Médio, que de “novo” não tem nada, é um claro retorno às décadas de 1970 e 1980, quando essa etapa de ensino acontecia por área de conhecimento. É um retrocesso e uma volta ao ensino em uma perspectiva fragmentada e tecnicista, visto que “são muitas as novas/velhas questões relativas ao Ensino Médio suscitadas pelo atual contexto em face das novas regulamentações”. (SILVEIRA; SILVA; FALCONIERE DE OLIVEIRA, 2021, p. 1564).

Ter um Ensino Médio direcionado à juventude tecnológica contemporânea com formação propedêutica apenas em uma área de conhecimento é mitigar as oportunidades para ampliar a formação de jovens, que, em sua maioria, são trabalhadores. É mais uma estratégia política educacional com vistas a negligenciar a realidade brasileira, logo, fadada ao insucesso. Nessa perspectiva, afiançam os autores Silveira, Silva e Falconiere de Oliveira:

De um ponto de vista histórico, o Ensino Médio foi marcado por mudanças frequentes sem suas regulações normativas que se mostraram incapazes de solucionar dificuldades e necessidades das juventudes, ou mesmo de resolver as contradições que acompanharam até hoje a etapa final da Educação Básica, historicamente marcada por movimentos pendulares quanto à formação propedêutica e profissional e quanto às suas finalidades. (SILVEIRA; SILVA; FALCONIERE DE OLIVEIRA, 2021, p. 1563).

Diante deste cenário, algumas questões nevrálgicas são desafios à docência, sobretudo no campo de formação inicial de Artes e que emergiram com força para atormentar os professores, a saber: a) existe uma luta docente constante, via FAEB, contra usurpadores da área; b) a carência de materiais específicos, por linguagens, para tratar inclusive das relações étnico-raciais; c) a precariedade da infraestrutura destinada ao ensino do componente curricular Arte na Educação Básica; d) a desvalorização tanto do componente curricular, pela/na BNCC, como dos professores, por parte dos governos e da sociedade.

Essas questões-problemas reverberam na formação de qualidade. É preciso considerar a política tacanha que vigora no país, que imprime, pelo viés da ideologia nas escolas, a lei da mordaga, limitando uma abordagem crítica dos conteúdos, bem como a prática libertadora inclusiva. Neste sentido, as autoras Hillesheim e Fonseca da Silva alertam:

[...] cabe lembrar que a formação do professor, em especial do educador em Arte, implica uma teoria e uma prática conectada à luta por uma transformação das relações sociais, por uma sociedade igualitária e pela defesa de uma educação comprometida com o acesso ao conhecimento artístico-cultural, cuja finalidade é a formação de homens e mulheres capazes de enfrentar os desafios inerentes à relação da tríade capital-trabalho-educação e de criar um projeto político-educativo comprometido com as transformações sociais, por consequência, com uma educação não excludente. (HILLESHEIM; FONSECA DA SILVA, 2014, p. 13).

É por meio da formação inicial e contínua dos professores que se desconstruirão, por exemplo, as imagens forjadas e negativas dos negros. Dessa forma, alinha-se, aqui, ao pensamento de Cerezer e Ribeiro que compreendem a urgência de formação na perspectiva da educação antirracista:

É urgente, para nós educadores e formadores de professores, pensarmos a Lei nº. 10.634/2003 para além de um “território de imposições”, mas como um capítulo da história das lutas pela visibilidade e afirmação da história e cultura africana e afro-brasileira – na interface entre movimentos sociais, intelectuais e acadêmicos. Aqui a história se reveste de outras cores e tonalidades. A lei não é fruto de uma mera vontade política do Estado e de um governo. Sua existência remonta toda uma história, envolvendo diferentes sujeitos e grupos sociais em defesa de uma educação antirracista. (CEREZER; RIBEIRO, 2015, p. 106).

É importante verificar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, e a Lei nº. 11.645/2008 para abrir fissuras no imaginário racial de forma a desconstruir a internalização da inferioridade racial e cultural promovida pelo pressuposto colonialista nos espaços escolares a partir do currículo.

A colonialidade do ser relaciona-se às identidades construídas subjetivamente de formas negativas em um histórico a partir da hierarquia do racismo científico, baseada na naturalização da suposta superioridade do homem branco sobre mestiços, "índios" e "negros", uma vez que "na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista" (QUIJANO, 2005, p.180). Tal relação de poder do colonizador seleciona e inferioriza as raças, relacionando-as ao sentimento de negatividade, configurando-se, assim, em um processo de desumanização dos sujeitos colonizados, racializados e largados "[...] à margem da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas" (WALSH, 2009, p. 15). Não se pode fechar os olhos para tanta desumanidade.

Portanto, é preciso fomentar outras práticas educativas, desconstruir, no processo ensino/aprendizagem, a formação que impõe atitudes de subserviência aos não brancos. A pedagogia da autonomia promove a prática libertadora para qual convoca Paulo Freire (2003); é a ação coletiva pelo rompimento com o paradigma curricular eurocêntrico, o que implica em inserir, no currículo e nas práticas educativas, questões sobre a história, a cultura e a ancestralidade dos povos que tiveram suas histórias e culturas silenciadas.

O processo de escravização dos negros no Brasil pelos colonizadores europeus é um problema social, logo, todos são responsáveis: negros e brancos. Assim, o compromisso com o respeito e a valorização dos povos negros e indígenas é, igualmente, de toda a sociedade brasileira. Deve ser um lugar por onde os brancos possam caminhar com o objetivo de lutar por uma educação antirracista, conforme alerta Djamila Ribeiro (2019, p. 36), ao firmar que "para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas".

O racismo, o preconceito e a discriminação não nasceram na escola, no entanto, ela tem o compromisso de elaborar um Projeto Político Pedagógico em que os professores tenham suas práticas educativas básicas pautadas em um currículo decolonial, que contemple, igualmente, as histórias e culturas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros para, desta maneira, contribuir para a construção de uma sociedade que valoriza a diversidade étnica e cultural. Para além, é necessário apropriar-se de conhecimentos e saberes da comunidade do/no entorno da escola básica para explorar as diversas culturas, conforme corrobora Barbosa (1998, p. 93) ao se referir à importância da escola e das relações culturais, com "uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural".

Nas formações, os docentes precisam apoderar-se de conhecimentos acerca do ensino de Arte e das relações étnico-raciais, compreendendo a importância desta temática para as escolas, de forma a tirar o aluno da condição de objeto, de coisa sem valor, de ser inferior condicionado à sua cor ou raça, arrastando-se em uma realidade de invisibilidade, pois o ser oprimido se acostuma com essa condição e nem se percebe oprimido, ele perde sua consciência de ser de direito, sendo apenas mais um no anonimato da massificação e da alienação imposta pelos dominantes.

Nessa perspectiva, Lucia Pimentel contribui para esclarecer a relevância de se abordar com mais propriedade o ensino da Arte no currículo em que haja articulação com temas que vão ao encontro de uma formação crítica dos fatos ocorridos no cotidiano:

O fato de, na escola, não serem trabalhados conteúdos de arte tem como consequência maior massificação e alienação, porque tiramos das crianças e jovens as chances de conhecer novas possibilidades de trabalho em arte, de pensar o que há de desafio em uma imagem, um gesto ou um movimento e de imaginar como se expressar em uma imagem, um gesto ou um movimento. (PIMENTEL, 2009, p. 166).

Ressalta-se que é urgente considerar que o ensino de Arte ministrado na perspectiva da Abordagem Triangular nos currículos da Educação Básica fomenta conhecimento aos discentes e promove uma maior percepção crítica e não hegemônica de mundo sendo imprescindível uma formação com práticas libertadoras. Cabe lembrar que as relações sociais traduzem a colonialidade e seus efeitos que perduram na contemporaneidade, sendo uma herança do colonialismo que vigorou em países da América Latina, Ásia e África. A colonialidade, portanto, não findou neste momento dito pós-colonial e ela é constituinte da modernidade. (QUIJANO, 2007).

Tal qual Gramsci, critica-se, aqui, os indiferentes. Induz-se a perquirir com afinco a formação a partir de uma prática descolonizadora, expressa com a devida profundidade pelo sentimento de repugnância que recai na presença da indiferença, do absenteísmo, do agir egoísta dos sujeitos, enquanto existe um grupo ou uma classe que o representa e o defende incessantemente nos movimentos sociais. São os indiferentes às questões sociais dos escravizados, dos indígenas, do Movimentos dos Sem Terra a outros grupos correlatos que vivem à margem de seus direitos sociais, econômicos e culturais.

Para tirar o sujeito dessa indiferença é fundamental a promoção do ser ingênuo para o ser crítico, em que o mesmo tenha a assunção da análise objetiva da realidade ao seu redor para impulsionar as ações humanas críticas. Esse movimento libertador pode acontecer na formação, dependendo da prática educativa do docente.

Mas, diante do que foi dito, é possível inferir que não há uma política de governo de implementação da Lei nº. 11.645/2008, apesar de evidenciar a necessidade urgente de práticas educativas 'decoloniais'. A educação escolar brasileira, quando incorporar a Educação para as Relações Étnico-Raciais no processo ensino/aprendizagem, espelhar-se-á na diversidade histórico-cultural do povo negro, indígena e europeu nivelados em igual valor e a sociedade compreenderá a importância do Brasil se reconhecer como um país multicultural.

SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O cenário político/educacional que se instaurou no Brasil é marcado por descompassos estruturais que prejudicam o país em várias instâncias. A organização dos currículos, a diferença entre o ensino público e o privado e a formação inicial docente são alguns exemplos que se configuram como fatores que corroboram para fragilizar o ensino/aprendizagem em todas as áreas de conhecimento.

As reformas curriculares, os conflitos na política nacional, o cenário pandêmico, os descasos de toda ordem, contribuíram/contribuem para um total retrocesso em todos os campos de conhecimento e o ensino/aprendizagem de Arte é um dos componentes mais afetados em sua condução no currículo escolar em função dos descompassos entre a legislação vigente e as orientações/proposições dos documentos oficiais do Ministério da Educação, conforme abordado no item anterior.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) iniciado em março de 2020 ainda está em curso, por meio de encontros síncronos e assíncronos, via tecnologias de comunicação e muito contribuiu/contribui para amenizar as distâncias e isolamentos frente a atual crise sanitária. Por meio de aulas on-line, vídeos, lives, materiais impressos disponibilizados nas instituições educacionais foi/é possível desenvolver um ensino/aprendizagem com qualidade relativa.

Repensar as práticas educativas tendo como base a perspectiva multicultural é a tendência apontada nas discussões de professores/pesquisadores envolvidos com a educação progressista. Nesse sentido, as temáticas relativas à inclusão e à diversidade cultural são fundamentais na prática educativa em contextos escolares para enfrentar as diversas formas exclusão.

A atual BNCC, referência nacional obrigatória, traz 10 competências gerais para serem desenvolvida na Educação Básica e, em sua maioria, a Arte tem sua contribuição no processo de formação. Cita-se, a seguir, algumas que se coadunam com a perspectiva de formação artística/estética/cultural.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

[...]. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Na Educação Básica estas competências serão alcançadas, também, por meio do componente curricular Arte que não só as valoriza e as utiliza, como produz conhecimentos sobre o mundo social, político, cultural, artístico, estético e digital, objetivando compreender as realidades e diversidades culturais de cada região. Tais competências dialogam com a área quando envolvem a criação artística/estética/cultural, contribuindo para a visualidade e visibilidade das tecnologias contemporâneas, importantíssimas para a construção de conhecimentos.

A Arte está na área das Linguagens na atual BNCC e envolve as linguagens corporal, visual e sonora, sendo necessário garantir no currículo escolar "a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores". (BRASIL, 2017, p. 191).

Neste sentido, a Arte propicia conhecer e reconhecer a cultura local, regional e mundial auxiliando o estudante no processo de humanização. Contribui, sobremaneira, no desenvolvimento de diferentes áreas de conhecimento e se apropria das tecnologias digitais de informação e comunicação para desenvolver o ensino e a pesquisa em cada linguagem que a compõe.

Contudo, as condições administrativas e pedagógicas das instituições educacionais não corroboram de forma efetiva para garantir um ensino e pesquisa de qualidade para a área de Artes e não há clareza nas orientações para cada linguagem artística e seu desenvolvimento no currículo escolar nos documentos oficiais.

No cenário da pandemia muitos problemas surgiram/surgem, tais como a falta de estrutura para o ensino remoto, a precariedade do acesso à internet para a maioria dos estudantes, a desvalorização da educação, ataques a várias áreas de conhecimento e universidades, dentre outros. Esses problemas e as mudanças provocadas nas práticas educativas exigiram/exigem discussão, debate, pesquisa, preparação e elaboração de materiais que demandam tempo e atenção no preparo e uso de recursos tecnológicos. Saviani e Galvão corroboram com esses fatos ao afirmarem que:

Determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o "ensino" remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANE; GALVÃO, 2021, p. 38).

Nesse sentido, é necessário conhecer e possibilitar o acesso às tecnologias contemporâneas para o desenvolvimento das práticas educativas em uma perspectiva progressista e interdisciplinar em que as condições do ensino/aprendizagem sejam evidenciadas com base no diálogo entre as culturas e o currículo escolar.

Para Ana Mae Barbosa a tendência interdisciplinar, apontada nos anos de 1990 para o ensino de Arte, é a condição epistemológica da pós-modernidade e a interculturalidade é a condição política da democracia. A autora enfatiza que a aliança entre essas duas condições basilares da vida, contemporâneas às tecnologias flexíveis e multiplicadoras, garantirá um humanismo em constante reconstrução para responder às imponderáveis e permanentes mudanças sociais. (BARBOSA, 2005).

Considerar essas condições e debater a educação no contexto da pandemia exige um esforço coletivo para refletir a educação como prioridade para o avanço de uma sociedade consciente do seu papel. Assim, a possibilidade do ensino/aprendizagem de Arte no currículo escolar que contemple as três ações mentais/sensoriais – o fazer, o ler e o contextualizar – é o caminho que melhor se configura no desenvolvimento das práticas educativas ao ensinar/aprender Arte na educação na perspectiva decolonial.

Nesse sentido, pensar quais materiais didáticos e recursos tecnológicos são mais apropriados e necessários ao ensinar/aprender com base nos contextos das escolas e universidades são ações essenciais no processo de planejamento e elaboração das práticas educativas com qualidade. Em consonância com as reflexões de Gadotti sobre a qualidade na educação e a necessidade de uma nova ordem diante das crises em que estamos passando é

[...] fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (GADOTTI, 2013, p. 7).

Exercitar e experimentar processos de ensino/aprendizagem em sala de aula em um contexto pandêmico exigem autonomia, pesquisa, organização e planejamento. A reflexão sobre a práxis educativa e as abordagens pedagógicas são essenciais para fundamentar e viabilizar uma prática reflexiva, posto que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2009, p. 43-44).

Portanto, no desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais os materiais didáticos e recursos tecnológicos são essenciais como instrumento de exercício da curiosidade para instigar a imaginação/criação dos estudantes, principalmente em tempos de pandemia. Porém, é preciso saber articular essas ferramentas em sala de aula para não somente cumprir os conteúdos propostos e legitimar práticas educativas superficiais com conotação polivalente no campo da Arte. Este é um desafio para enfrentar no processo de ensinar/aprender Arte/Artes Visuais.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

O texto abordou a implementação/alteração da LDBEN nº. 9.394/96 e suas implicações nas práticas educativas no campo da Arte/Artes Visuais, com destaque para o ensino remoto por conta da pandemia de COVID-19.

Muitas dificuldades atingem o ensino/aprendizagem de Arte e os demais componentes curriculares em função da ausência de investimentos e políticas públicas efetivas que corroborem com a qualidade que tanto se almeja na educação. Os descompassos da legislação vigente revelam fragilidades na condução da educação e as incertezas no cumprimento das determinações legais não se coadunam com as políticas instituídas nas instâncias educacionais de cada estado.

É notória a luta política de enfrentamento para permanência da Arte no currículo escolar, mas as condições estruturais e pedagógicas não são implementadas de forma plena em função da constante desvalorização da área, com situações que comprometem o desenvolvimento do componente, com carga horária reduzida, currículos polivalentes, necessidade de formação continuada promovidas pelas secretarias de educação, baixos salários, dentre outros aspectos.

Além das condições apresentadas, a pandemia e a política desastrosa do governo federal que afetam várias áreas de conhecimento. Portanto, é preciso construir caminhos que possam ampliar o debate sobre as políticas públicas centradas no ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais no currículo escolar em uma perspectiva crítica e que contemple a diversidade social e cultural brasileira.

REFERÊNCIAS

- Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). (3a versão). Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.
- Barbosa, A. M. (1998). Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2005a). Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In A. M. Barbosa (Org), Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais (pp. 98-112). São Paulo: Cortez.
- Cerezer, O. M., Ribeiro, R. R. (2015). A formação de professores na fronteira: currículo e diversidade étnico-racial nos cursos de licenciatura de história (Mato Grosso, Brasil). In W. N. B Coelho, T. M. P. Müller, P. A. B. Ferreira (Orgs), Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo (pp. 101-147). São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB). Recuperado de <https://faeb.com.br/sobre-a-faeb/>.
- Fonseca da Silva, M. C. da R., Hillesheim, G. B. D. (2014). As políticas governamentais brasileiras e sua influência na formação docente em Arte. Revista Ibero-Americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes (6), 10-21.
- Fonseca da Silva, M. C. da R. (2018). Índícios de incêndio: políticas e formação para o ensino de artes. In J. P. Queiroz, & R. Oliveira (Org), Arte e ensino: propostas de resistência (1a ed., v. 1, pp. 119-130). Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes.
- Freire, P. (2009). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (43a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2013). Qualidade na educação: uma nova abordagem. Recuperado de http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf.
- Gramsci, A. (2017, dezembro 27). Odeio os indiferentes. Carta Maior [Portal da esquerda]. Recuperado de <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Odeio-os-indiferentes/4/39005>.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.

Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm.

Magalhães, A. D. T. V. M. (2019). Experiências de ensinar/aprender artes visuais: o currículo como campo de investigação na formação inicial docente (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Observatório da formação de professores de Artes Visuais. Recuperado de <https://observatorioformacaoarte.org/>.

Pimentel, L. G. (2009). Formação de professor@s de arte: novos caminhos, muitas responsabilidades imensas responsabilidade. In J. M. B. Ribeiro (Org). *Trajetória e políticas para o ensino das Artes no Brasil*, Anais do XV CONFAEB (p. 175-184). Brasília: Ministério da Educação.

Quijano, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina (2005). In E. Lander (Org), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 227-277). Buenos Aires: Clacso.

Quijano, A. Colonialidad del poder y clasificación social (2007). In S. Castro-Gómez y R Grosfoguel (Orgs), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.

Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista* (1a ed). São Paulo: Companhia das Letras.

Saviani, D. & Galvão, A. C. (2021). Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. *Universidade e Sociedade*, (31)67, 36-49. Recuperado de https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf.

Silva, M. R. da. (2018). BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educ. rev.*, (34)e214130, 1-15. doi: 10.1590/0102-4698214130.

Silva, M. C. R. F. (2020). Índícios de incêndio: políticas e formação para o ensino de artes. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/37151>.

Silveira, E. S, Silva, M. R. e Oliveira, F. L. B. (2021). Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do "Novo Ensino Médio". *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, (16)3, 1562-1585. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15298>.

Walsh, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. (2009). In V. M. Candau (Org), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-43). Rio de Janeiro: 7 Letras.

JOGOS AFRICANOS NO ENSINO DA ARTE

JUEGOS AFRICANOS EN LA EDUCACIÓN DE LAS CIENCIAS DEL ARTE

AFRICAN GAMES IN THE ART SCIENCE EDUCATION

Matheus Nunes Dias¹

Resumo: O presente estudo aborda concepções e novas mudanças no ensino da arte, tais como uma visão diferenciada para a formação docente, tendo em vista as dificuldades do professor em trabalhar com a BNCC e o Currículo Paulista. Esta pesquisa teve como justificativa buscar demonstrar o quanto a formação docente pode contribuir para uma educação que considera a cultura dos envolvidos. O objetivo geral deste estudo foi analisar ideias e novos olhares de jogos diversos africanos que também podem contribuir para o ensino tanto da arte quanto para o interdisciplinar. A metodologia utilizada foi através de revisão bibliográfica. Discutimos neste estudo a importância de saber qual a real função docente voltada ao ensino da arte e com enfoque entender como a capacitação pode auxiliar no processo de enriquecimento de repertório cultural. Considerando este fator como ponto principal de nosso estudo, vale ressaltar que a arte na escola pode contribuir para uma escola diferenciada abordando as dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, mas parte do professor estimular estas sensações no aluno e suas condutas na rede escolar.

Palavras-chave: Arte Educação; Currículo Paulista; Jogos Africanos.

INTRODUÇÃO

Em virtude do atual cenário observamos a todo momento a situação do ensino da arte ministrada nas escolas públicas e privadas. Mediante isto podemos afirmar que a falta de exploração acadêmica ou formação docente acarreta uma regressão no ensino regular e desenvolvimento do aluno no âmbito escolar.

Segundo Duarte Junior o estudo de arte brasileira vem sendo desenvolvido de forma fragmentada, como instrumento de apoio de outras disciplinas, ou seja, refletindo de maneira errônea na rede de ensino e na qual os alunos não aprendem Arte que deveria ser ensinada.

A formação docente neste processo é primordial para quebrarmos o paradigma de que o professor de Arte deve apenas reproduzir com os alunos atividades em datas comemorativas, pedidas e solicitadas por professores e gestão escolar fora do planejamento e não contemplado a Arte pela na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O presente estudo justifica-se em análises e reflexões críticas e a própria resposta para a tese em questão de como o professor aplica a cultura afro em seu planejamento e na construção de atividades anuais, sendo elas em jogos, roda de conversa ou até mesmo vivências.

¹ Pedagogo, enxadrista e professor de arte na rede estadual de ensino de São Paulo

Mediante estes aspectos aqui apresentados, o objetivo geral destina-se à construção de novos olhares para a evolução dos conteúdos abordados em sala de aula.

Trata-se de um relato de experiência sobre como os jogos africanos trabalhados na escola intensificam a aprendizagem cultural e garantem a pluralidade de conhecimentos matemáticos.

E como relato de experiência, os jogos africanos aplicados em sala de aula vem surgindo efeito tanto na aprendizagem cultural quanto na pluralidade de conhecimentos matemáticos.

A relevância do tema proposto se dá a partir das possibilidades do professor de Arte trabalhar temas transversais que não são tão falados ou menos discutidos. Apresentar culturas diferentes principalmente por rodas de conversa e jogos educativos africanos será o alvo deste estudo, e consideramos primordial para o enriquecimento da diversidade e a conscientização de problemáticas sobre o racismo para a educação futura.

A metodologia utilizada neste estudo foi revisão bibliográfica e relato de experiência.

O presente estudo está dividido em três etapas, sendo elas: Introdução, na qual ressaltamos brevemente a importância de cultura para a formação docente, segunda parte sendo desenvolvimento, abordando citações, referências e relato de experiências em estudos que alicerçam o quanto é importante trabalhar jogos africanos e promover debates da cultura africana no ambiente escolar, e por último a por último, as considerações finais, momento em que retomamos pontos essenciais da discussão realizada.

DESENVOLVIMENTO

A elaboração do artigo foi feita através de pesquisa bibliográfica, por meio de livro impresso, sites, revistas e artigos científicos disponíveis em sites acadêmicos.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2009, p. 44)

Baseando-se nesses fundamentos os autores citados no artigo serão: Mae (1991), Ferraz e Fusari (1992), Duarte (1998), Magalhães (2002), Barbosa (2003), Buss (2003), Larrosa (2003), Nahas (2006), Gil (2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Com base nas informações apresentadas a formação docente no âmbito escolar tem sido muito discutida nos dias de hoje, principalmente quando deparamos com um material que não fala da origem africana e de histórias africanas.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro... a experiência formativa e a experiência estética não são transitivas... não vão de alguém para alguém, mas acontecem a alguém com alguém. (LARROSA, 2003, p.10).

Entende-se que a formação continuada não se dá por si só, media-se em vontade de fazer o diferente e filtrar informações que contribuirão em sua bagagem construtiva de aprender. Baseado neste pressuposto o docente pode manusear o documento e transformá-lo em ato construtivo de diversas culturas, principalmente as africanas como jogos e brincadeiras que vamos citar ao decorrer deste artigo.

O professor de arte constrói e transforma seu trabalho na sua práxis cotidiana, na síntese entre a ação e a reflexão. É neste sentido que precisa saber arte e saber ser professor de arte; saber os conteúdos e os procedimentos para que o aluno dele se aproprie (FERRAZ e FUZARI, 1992, p. 41).

Neste contexto entendemos que ser professor de Arte demanda saber o conteúdo ministrado, para que os alunos possam compreender a Arte de maneira prazerosa.

É de fundamental importância a formação continuada do professor, não só apenas para conhecimento em nível de capacitação, mas também para promover aprendizagens de formas mais significativas aos alunos. Na formação docente não se ensina a importância da história do negro e nos documentos da BNCC também não.

Trabalhar jogos e brincadeiras de origens africanas com a aplicação de métodos lúdicos na forma de ensino visando possibilidades de acesso às culturas, através de jogos africanos, vai além do descrito em documentos norteadores. Considerando este fator como ponto principal deste trabalho, a intenção é relacionar o ensino da Arte com a vivência de jogos diversos que consigam abranger o currículo e demonstrar o quanto o professor pode ampliar seu repertório dentro daquilo que se considera muito importante na cultura educacional.

Buss (2003) compreende que os conceitos da promoção que a saúde traz estão interligados a dois grupos, sendo eles: o estilo de vida das pessoas e a bagagem estrutural/cultural.

Muito se debate sobre a falta de estímulo docente nas escolas. Todos os professores da rede pública ou privada, quando no início da docência, têm interesse em se qualificar e inovar seu conhecimento através da formação continuada. Porém, muitos professores com mais anos de experiência acabam desmotivando professores recém formados, reforçando situações de desvalorização educacional.

Devido a isso, professores de Arte acabam aceitando a posição do gestor de solicitar atividades que não compõem as grades curriculares, assim como praticamente nunca inclui o ensino de cultura africana em suas aulas.

Atendendo às solicitações pedidas e outros docentes veem essa atitude como um indicativo de que o professor de Arte é um “estepe” das escolas em datas e eventos comemorativos e, por sua vez, os alunos também pensam desta forma.

Duarte dizia que a Arte continuou sendo encarada como um mero lazer, uma distração entre as atividades “sérias” das demais disciplinas. Sendo assim, podemos afirmar que as escolas realmente não compreenderam o real papel do professor de Arte.

Em consequência disso, a escola vem passando por um processo complexo de adaptação. Para compreender melhor estas mudanças citaremos um tema que deveria ser falado e trabalhado nas escolas públicas e privadas “Jogos Africanos no Ensino de Arte na Educação Básica”.

Segundo Santos (2008) os jogos, provavelmente, deveriam ser utilizados antes ou imediatamente após a introdução de um novo conceito. Vale ressaltar que a importância deste processo não está apenas na criação, mas sim no conhecimento cultural ao provocar os alunos como protagonistas e para que se sintam alimentados de conhecimento adquirido.

Vale ressaltar que o docente, por sua vez, tem sua autonomia, mas isto não garante a ele total liberdade para fazer todas as atividades que planeja; por isto, o gestor deve ser flexível em sua conduta, nunca deixando de ser democrático.

É importante frisar que os jogos matemáticos africanos na escola funcionam com os professores tendo autonomia, vontade e sendo protagonistas do saber estimulando o domínio de seu conteúdo. Os jogos africanos na educação se resumem em cultura diferenciada e harmonia em planejamento de atividades curriculares e extracurriculares.

Na educação básica, o ensino da História do Brasil se baseia no reconhecimento da contribuição das mais variadas culturas e etnias na construção da população brasileira, o que inclui a africana. Com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena no currículo das escolas, disciplinas específicas da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia) e Linguagens e Códigos (Artes, Literatura) foram foco dessa inclusão. Tal medida auxiliou para que as referências culturais apresentadas aos alunos fossem ampliadas e, de certo modo, contribuíssem para mudanças na visão de mundo e na formação de identidades mais plurais (BRASIL, 2013).

Em vista dos argumentos apresentados anteriormente, a escola tradicional age com condutas educacionais inadequadas, utilizando o professor de Arte para elaborar atividades não curriculares e o conteúdo programado acaba não sendo realizado.

Mediante este pressuposto o aluno enxerga o professor de Arte como um professor que está presente para elaborar enfeites e trabalhar questões festivas da escola. É indiscutível que a forma em que a gestão cobra do docente e como outros professores veem o professor de Arte.

Ao contrário do que muitos acreditam, o professor de Arte tem um papel muito importante na escola, pois é nas aulas de Arte que o aluno desperta a construção da identidade, exercício da percepção do mundo, como espaço de reflexão e de possibilidade de transformação do cotidiano.

Segundo Ana Mae Barbosa (1991), a Arte tem como garantia trazer na criança a criatividade/liberdade de expressão e o respeito às diversidades culturais sendo a Arte parte fundamental no processo de formação do sujeito.

Tendo em vista o que foi mencionado, de acordo com as propostas educacionais, os alunos se expressam de diferentes linguagens artísticas sendo elas: música, dança, teatro, artes visuais dentre outros, mas isto também pode ser explorado dentro da cultura afro, basta o docente adaptar o currículo e sua proposta de trabalho.

Levando-se em consideração esses aspectos, diferente das outras disciplinas totalmente teóricas, a Arte por sua vez trabalha muito com a prática e a roda de conversa, possibilitando o aluno desenvolver a sua sociabilização e aprender de forma lúdica e prazerosa.

Sem conhecimento em arte é impossível a consciência de identidade cultural. A escola seria o lugar em que se deveria exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais (BARBOSA, 2003, p. 33).

Neste sentido ressaltamos a importância da participação do professor para preparar o aluno para que ele possa reconhecer sua identidade e percepção de mundo levando em conta o meio social ao qual está inserido.

Muitas são as questões que envolvem os motivos de tantas fragilidades conceituais e metodológicas no campo do ensino aprendizagem em Arte: a inexistência de recursos humanos, a inexperiência pedagógica e a conseqüente falta de questionamento, são as causas apontadas pelo Parecer número 540/77, (...). Faz-se necessário repensar o papel da arte na educação escolar frente às reformas curriculares advindas da LDB atual (Lei 9.394/96) e a conseqüente divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, elaborados pelo MEC (...) que ratificam a presença das diversas linguagens artísticas nas escolas – música, teatro, dança e artes visuais e a Proposta de Diretrizes Curriculares sistematizadora pela Comissão de especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC. Em vista disso, surge a necessidade de ressignificar os currículos escolares de maneira geral, principalmente, a formação do professor de Arte frente à rapidez das mudanças deste final de milênio. Como perspectivas teórico-metodológicas subjacentes nos documentos propostos pelo MEC. (MAGALHÃES, 2002, p. 164-165).

Pela observação dos aspectos analisados podemos afirmar que na década de 70 foi introduzida a Arte parcialmente na rede escolar. Houve um impacto, no qual passamos pelo regime militar, e não era permitido que se pensasse artisticamente por conta da censura e da visão "Tecnicista".

Em consequência disso, a Arte não era disciplina e sim uma atividade não obrigatória. Em razão desta, surgiram cursos rápidos de licenciatura curta de dois anos para suprir as necessidades. As pessoas que integravam o curso eram voltadas ao desenho técnico, geometria ou trabalhos manuais e, a partir daí, criou-se uma cultura para o ensino da Arte até a LDB de 1996.

No entanto, a LDB de 96 inseriu a Arte como uma disciplina curricular e criou vários cursos rápidos para atender a demanda; porém, professores polivalentes da área assumiram os cargos, sendo que qualquer pessoa que tivesse afinidade com a área da Arte poderia lecionar.

Dado o exposto, as novas Diretrizes, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Currículos a serem seguidos pelas escolas públicas e privadas trazem a Arte como cultura, visão de mundo, repertório e principalmente linguagem e não como uma visão "Técnica".

Outro fator existente, mencionado na citação acima, seria o de ressignificar o currículo que trata de desconstruir a linguagem vista pela escola e sociedade sobre Arte de forma tecnicista. Assim, o objetivo na escola seria ampliar o repertório cultural trazendo histórias, contextos práticos e teóricos e referenciais de jogos matemáticos africanos. O hábito do professor mostra que na matemática deve-se ensinar um jogo europeu de origem branca e não um africano não tão conhecido que desempenha as mesmas habilidades. Deve-se falar, ler, comentar, debater, estruturar, planejar e trabalhar estas questões dentro do currículo proposto.

A Arte, diferente de outras disciplinas, aplica seu conhecimento ao mundo. Mediante a resolução do documento em perspectivas metodológicas que o MEC disponibiliza, o que os professores de Arte têm feito perante os conhecimentos adquiridos?

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo apresentar como o ensino de Arte é visto e encarado nas escolas, também como algumas culturas estão extintas dos documentos oficiais da educação básica e que isso pode interferir no ensino da Arte como um todo.

Aprender sobre Arte enriquece o conhecimento e traz novas experiências sobre o mundo crítico abordando curiosidades, além de levar a disciplina como instrumento pedagógico e modalidade curricular, para que seja alvo de aprendizado. Contudo o tema é abordado na escola, de forma minimalista como fonte lúdica, despertando práticas interessantes e diferenciadas; porém, não é somente isto que Arte representa, e sim uma atividade humana ligada às manifestações de ordem estética ou comunicativa, representando várias formas de linguagens dentro do contexto afro.

Para os alunos será gratificante aprender a Arte da forma que deve ser ensinada, mas para isso precisa-se de autonomia e liberdade para trabalhar os conteúdos programados e não programados que o professor deve seguir como orientação. O aprimoramento de conhecimentos construídos, baseados em regras e desenvolvimento da técnica, ajudarão os alunos na formação de sua cidadania com atitudes comportamentais e tomadas de decisões que marcarão suas vidas para sempre.

Concluimos que, além do largo conhecimento sobre formação docente com ênfase no ensino de Arte e no ensino de jogos matemáticos de origens africanas, os estudos bibliográficos enriqueceram e ajudaram para contribuíram na formação acadêmica em questão.

REFERÊNCIAS

Barbosa, A. M. (2004). *A imagem no Ensino da Arte*. (5a ed.). Perspectiva.

Brasil (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

Duarte (1988). *O sentido dos sentidos: a educação sensível*. (3.ed.).

Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Presidência da República. Recuperado em 22 de dezembro, 2021 de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Machado, F. M., & Banchetti, L. D. (2009). O futebol rouba a cena! O estádio-monumento enquanto palco de tensões sociais: O caso do Pacaembu. *Histórica Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, (p.39).

Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao39/materia04/>

Magalhães, A. D. T. V. (2002) Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: Barbosa, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Cortez.

Nascimento, A. (2010). Esporte em vez de política no ocaso do colonialismo em São Tomé. In Melo, V., Bittencourt, M., & Nascimento, A. (Org.), *Mais do que um jogo: O esporte e o continente africano* (pp. 243-278). Apicuri.

Santos, F. L. F. (2008). *A Matemática e o Jogo: influência no rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_mat_artigo_lenir_roque.pdf

EL GIRO EDUCATIVO EN LA ESCENA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO DESDE AMÉRICA LATINA: EL CASO DE BRASIL

A VIRADA EDUCACIONAL NA CENA DA ARTE CONTEMPORÂNEA DA AMÉRICA LATINA: O CASO DO BRASIL

THE EDUCATIONAL TURN IN THE CONTEMPORARY ART SCENE FROM LATIN AMERICA: BRAZIL'S CASE

Paula Waimberg¹

Universidad Nacional de las Artes

Resumen: En las últimas décadas la idea del arte como proceso pedagógico comienza a tomar fuerza en diversos espacios provenientes del campo artístico a partir de plataformas curatoriales y programas educativos llevados a cabo en instituciones y espacios expositivos en el contexto global y latinoamericano. Esta ponencia tiene como objetivo caracterizar la especificidad que asume el giro educativo en la escena del arte contemporáneo latinoamericano, a partir del análisis de un conjunto de experiencias impulsadas inicialmente en Brasil, en la XXIV Bienal de Sao Paulo (1998) y la VI edición de la Bienal del Mercosur en Porto Alegre (2007) que inauguran un fenómeno programático con características propias a escala regional. Las intersecciones y desplazamientos entre arte y educación en el contexto latinoamericano generan nuevas categorías y actores que intervienen y configuran un modelo con rasgos políticos y culturales propios, que dan cuenta de problemáticas y prácticas locales. En este sentido, nos proponemos contribuir a una lectura del giro educativo emplazada en nuestra región identificando ambos casos desde una posición inaugural con respecto a la escena contemporánea, ¿qué lecturas y aportes supone este análisis desde las coordenadas geográficas del Sur?

Palabras clave: giro educativo, curador pedagógico, educación, arte contemporáneo, latinoamericano

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en una investigación mayor, que aún se encuentra en proceso, en relación al giro educativo en la escena del arte contemporáneo que se propone situar y dar cuenta del debate en torno a la producción de marcos teóricos y categorías propias para su investigación en la escena local actual.

La relación entre arte, educación y curaduría ha sido condensada bajo la noción de giro educativo en el campo del arte -movimiento que tuvo lugar hace poco más de una década- y ha sido objeto de debate en diversas publicaciones dentro del contexto global, particularmente europeo y norteamericano. Teóricas y especialistas como Irit Rogoff (2008), Nora Sternfeld (2010) y Carmen Mürsch (2015) han examinado las formas y modos que asumen las plataformas educativas y curatoriales en instituciones museales y

¹ Es profesora de Artes Visuales, Licenciada en Artes, diplomada en Educación, Infancia y Pedagogía y Maestranda en Historia del Arte Moderno y Contemporáneo. Desde el año 2012 se desempeña como docente de arte. Ha participado en diversos congresos y encuentros nacionales e internacionales de educación artística.

bienales, en cuanto a los procesos de circulación y producción de conocimiento entre las exposiciones, el público visitante y la mediación crítica desde la perspectiva de los estudios postcoloniales. En la revista online E-flux Journal, Rogoff y Sternfeld aportan textos clave para analizar el giro educativo y la intersección entre educación y producción de conocimiento en el contexto europeo en "Turning" (Rogoff, 2008, n°0) y en "Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?" (Sternfeld, 2010, n°14). Por su parte, Carmen Morsch investigó sobre estos desplazamientos a partir de la 12° edición de la Documenta de Kassel en "Contradecirse una misma: Museos y mediación educativa crítica" (2015) que reúne las experiencias y reflexiones en torno a la función pedagógica de las exposiciones y las narrativas que construyen desde una perspectiva poscolonial y la crítica institucional.

En lo que respecta al escenario latinoamericano, la irrupción de *lo educativo* en el arte tuvo lugar por primera vez en 1996 a cargo de Luiz Guilherme Vergara en el 8vo Encuentro de la ANPAP (San Pablo, Brasil), bajo el término *curaduría educativa*. Allí expresaba la necesidad de volver el arte accesible y activo culturalmente al público no especializado, a través de la formación de la conciencia/mirada en la experiencia estética del arte contemporáneo. Vergara desarrolla y propone una serie de estrategias de participación del público que implican dinamizar y expandir la relación entre arte y sociedad desde los aportes de John Dewey sobre la experiencia estética y la conciencia.

Dos años más tarde, en la XXIV edición de la Bienal de Sao Paulo (1998) la educación se convirtió en un fenómeno programático en la agenda institucional a través de la creación del puesto de Director de Educación en la Fundación Bienal (Morsch y Seefranz: 2017). El proyecto curatorial a cargo de Paulo Herkenhoff, reconocido teórico y curador brasileño, inauguró en este sentido una postura crítica y comprometida socialmente con la comunidad que logró movilizar y visibilizar -hacia el interior de la exposición- una audiencia escolar proveniente del sector público sin precedentes en un evento de estas características. La dimensión social y política que asume en cierto modo la función pedagógica en el campo del arte y sus instituciones configura la identidad que atraviesa este proceso formativo en la escena latinoamericana.

Aunque el *giro educativo* en el arte tenga una resonancia global en los debates actuales es necesario señalar la especificidad de los marcos teóricos que asume, de acuerdo al contexto geográfico y temporal en el cual se inserta. Para ello, se propone la noción de *simultaneidad* que expresa Giunta (2014) en el estudio del arte contemporáneo y las vanguardias, lejos de una esquematización centro-periferia en el desarrollo de la investigación que reproduzca una visión canónica y derivativa de los fenómenos mencionados. Desde esta perspectiva, se pretende analizar los rasgos que adquiere el viraje educativo en el contexto latinoamericano -particularmente en el caso de Brasil- a partir del escenario de las bienales como espacio privilegiado del arte contemporáneo donde convergen narrativas, matrices culturales y posicionamientos discursivos como *acciones políticas* (Wechsler, 2012) que construyen representaciones socio-culturales, recuperan otras lecturas y relatos, e instalan la formación de identidades diversas.

En este sentido, abordamos el cruce entre arte y educación desde la problemática de la espacialización que domina los procesos y prácticas en el contexto de América Latina a partir de la noción de *geograficidad* (Besse, 2010) para dar cuenta de diferentes formas de organización de las experiencias espaciales a partir de categorías tales como separación y orientación que según su relación en cada época determina diferentes regímenes.

Esto permite interpretar y articular nuevas categorías espaciales como Mercosur, que escapan a los parámetros hegemónicos propios de la historia del arte para pensar el aquí y allá, el centro y la periferia. Para ello nos ubicamos desde una posición *ex/céntrica*, crítica y no derivativa, como condicionante geográfico -parámetro propuesto por el investigador y especialista argentino Marcelo Pacheco (2003) para investigar las experiencias abstractas de las vanguardias rioplatenses fuera del eje dominante europeo- y nos preguntamos cómo se manifiestan los componentes latinoamericanos en la dimensión pedagógica que asumen los casos seleccionados de la XXIV Bienal de Sao Paulo y la VI Bienal del Mercosur, y qué efectos discursivos producen en las estrategias curatoriales y los proyectos educativos.

DESPLAZAMIENTOS, ESTRATEGIAS Y NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA BIENAL DE SAO PAULO Y DEL MERCOSUR

La propuesta educativa y curatorial de la XXIV Bienal de Sao Paulo se materializó a través del programa desarrollado por el Núcleo de Educación (Núcleo Educação), fuertemente alineado con el concepto de antropofagia; noción heredada del modernismo brasilero que alude a la apropiación crítica y selectiva de las tendencias europeas como forma legítima de resistencia cultural dentro de la dinámica centro/periferia, occidente/no-occidente, que comporta algunas cuestiones claves en la lectura de procesos identitarios en la región desde la noción de *geograficidad* (Besse, 2010). La reactivación antropofágica de la bienal, en palabras de Diana Weschler (2012), buscó derribar ciertas narrativas derivativas impregnadas en la historia del arte en América Latina, y junto con el concepto de *glocalización* acuñado por Adriano Pedrosa (1998) -curador adjunto y editor de publicaciones en el evento- permearon los debates y reflexiones en torno a la preservación y permanencia de manifestaciones culturales, plurales y sincréticas características del continente en la era global y contemporánea.

Las estrategias de lectura de las obras propuestas en el programa educativo se apoyaron sobre los marcos teóricos de la fenomenología, la teoría de Paulo Freire y la propuesta triangular elaborada por la especialista en educación artística Ana Mae Barbosa. El principal objetivo tenía que ver con crear las condiciones necesarias para un encuentro crítico y transformador con el arte desde una *educación problematizadora*, y de esta forma poner en marcha la dimensión antropofágica en la deglución y reelaboración activa de las experiencias personales del público no especializado con las obras expuestas.

La bienal se autoproclamó como una *gran escuela* capaz de producir un marco teórico propio y un conjunto de acciones específicas destinadas al sector de la educación pública y sus principales protagonistas: docentes, directores y estudiantes. Esta iniciativa dió lugar a la creación de un acuerdo de cooperación con el Departamento de Educación del estado de Sao Paulo que contribuyó a la distribución de material educativo en los establecimientos escolares de cada localidad.

La implementación del programa educativo en diversos formatos tales como kits de preguntas e información, charlas, capacitaciones, videoconferencias, entre otros, suscitó una serie de debates y posicionamientos sobre el lugar que ocupa la producción artística latinoamericana dentro del relato canónico de la historia del arte occidental. A su vez motivó reflexiones sobre la visibilidad de ciertos colectivos como la población indígena brasileña o la comunidad LGTBTTIQ+ en las representaciones del mundo del arte.

En el caso de la Bienal de Artes Visuales del Mercosur (BAVM), uno de los objetivos principales de su creación fue el desarrollo de propuestas culturales y educativas que permitieran otorgar visibilidad regional e internacional a las producciones culturales de los países del Mercosur y funcionar como un ámbito para la producción de conocimiento en torno al arte latinoamericano contemporáneo, especialmente en relación a la larga tradición de la Bienal de Sao Paulo, de cuyo perfil internacional se distinguiría por su regionalismo en el caso del Mercosur.

En este sentido, la intención de problematizar la identidad latinoamericana de las producciones artísticas de la región se instaló desde el inicio como uno de los ejes de discusión presentes en los distintos proyectos curatoriales. Los equipos generalmente eran constituidos por un curador general y curadores adjuntos, uno por cada país participante. En varias ocasiones se discutió la pertinencia de ciertas formas de lectura o de historización de la producción local, e incluso la idea misma de arte latinoamericano como identidad con características definibles.

En la VI edición de la BAVM tomó fuerza la idea del arte como proceso pedagógico, como una forma de producción de conocimiento y la obra como medio para la resolución de un problema por parte del artista, y se convirtieron -entre otros- en ejes vertebradores del proyecto educativo junto con la emergencia y creación de la figura del curador pedagógico inaugurada por el artista y teórico Luis Camnitzer, función creada por el curador general de la muestra Gabriel Perez-Barreiro.

Algunas de sus principales iniciativas movilizaron discusiones e intercambios entre el equipo de la Bienal, la comunidad escolar y el público general -curadores, educadores, docentes, estudiantes, artistas, trabajadores del evento- que lograron desdibujar las jerarquías entre arte y educación, y desbordaron el espacio real de la institución bienal hacia nuevos horizontes, redes institucionales y proyectos pedagógicos a mayor escala.

A su vez, la organización de un simposio nacional sobre arte y educación privilegió la conceptualización de marcos teóricos y metodológicos que sustentaron las prácticas y discursos alrededor del contexto expositivo, propició la colaboración con la comunidad de Porto Alegre y la conformación de un proyecto educativo en acción permanente, más allá del tiempo programado de manera bianual por cada edición.

La potencialidad de los enfoques curatoriales adoptados en ambas ediciones, tanto en la XXIV Bienal de Sao Paulo como en la VI del Mercosur, permiten identificar un proceso de conformación del campo curatorial latinoamericano que se encontraba en plena gestación desde los inicios de la década del noventa, a partir del encuentro "Artistic and Cultural Identity in Latin America" (1991) en la misma ciudad de Sao Paulo. Hacia fines de los noventa tiene lugar el simposio "Curatorial Practices in the New Millenium: A Conversation" en la Universidad de Texas (Estados Unidos) organizado por Catherine David y Mari Carmen Ramírez, donde algunos de sus invitados fueron nada menos que Paulo Herkenhoff, Marcelo Pacheco, Ivo Mesquita, entre otros. Según el relato de Jimena Ferreiro, curadora e investigadora argentina,

"la consigna era poner de relieve las problemáticas específicas de sus escenas artísticas a fin de repensar los modos en que se entendía y se ejercía la práctica curatorial en un horizonte de redefiniciones sobre lo latinoamericano (...)" (Ferreiro, 2019, p.80).

Por otro lado, el desafío de la práctica curatorial comienza a aparecer asociado con otros gestos comunicacionales que se extienden y desbordan de la exposición para pertenecer a otras áreas culturales vincu-

ladas con acciones educativas, con la capacidad de proyectar ciertos discursos sobre el arte para volverlos comunicables, accesibles y críticos con las propias producciones culturales (Ferreiro, 2019).

Hasta aquí es posible identificar una relación entre arte, educación y curaduría estrechamente vinculada con el desarrollo de un pensamiento crítico en función no sólo de las producciones artísticas locales sino de los relatos y discursos que establecen e inscriben su circulación en todos los ámbitos de la sociedad.

ALGUNAS PALABRAS SIN FINAL

A lo largo de la presente ponencia es posible identificar algunas lecturas que ponen de relieve la especificidad que asume el *giro educativo* en el marco de las experiencias señaladas situadas bajo las coordenadas geográficas bien al Sur de América Latina. A partir de ambos casos hemos intentado establecer aquellos rasgos pedagógicos, políticos y culturales que constituyen y moldean un esquema propio para su desarrollo y entendimiento, desde una posición no hegemónica ni derivativa de los procesos latinoamericanos en la era global. Hemos dado cuenta acerca de la necesidad de analizar ciertos fenómenos provenientes del mundo del arte bajo la problemática de la especialización de los procesos y prácticas artísticas en el contexto latinoamericano con el objeto de articular nuevas categorías e interpretaciones que permitan la utilización de marcos teóricos propios.

BIBLIOGRAFÍA

- Besse, J. M. (2009). Observaciones sobre la geograficidad. Genealogía de la palabra, desafíos epistemológicos e históricos. En: Delacroix, Christian et al. *Historicidades* (págs. 323-339). Buenos Aires, Waldhuter.
- Camnitzer, L. (2009). *Arte para a educação / educação para a arte*. Porto Alegre : Fundação Bienal do Mercosul.
- Giunta, A. (2014). *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo? / When Does Contemporary Art Begin?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación arteBA.
- Ferreiro, J. (2019). *Modelos y prácticas curatoriales en los 90: La escena del arte en Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Librería.
- Fundação Bienal de São Paulo (1998). *A educação pública e a 24ª Bienal de São Paulo. Núcleo Educação*. <http://imgs.fbsp.org.br/files/08ecd03942e51c64e771f59d5ce9b3b0.pdf>
- Hoff, M. (2011). Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo de la Bienal del Mercosur. Errata nro. 4. 44-62. https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica
- Morsch, C. y Seefranz, C. (2017). Fuera del cantinho. Arte y educación en la 24ª Bienal de San Pablo (1998). En Cervetto, R. y López, M. Á. (2017) (Eds.). *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* (págs. 45-62). Buenos Aires, Malba + TEOR/ÉTICA
- Pacheco, M. E. (2003). Travesías del arte no figurativo en el Río de la Plata: Experiencias de una vanguardia ex/céntrica 1914-1955 en *Arte Abstracto Argentino* (págs. 17-21). Fundación Proa y Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo. Buenos Aires.
- Wechsler, D. (2012). *¿De qué hablamos cuando decimos Arte Latinoamericano? Exposiciones y perspectivas críticas contemporáneas*. Caiana. Revista electrónica de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA), Nº 1, 1-12. <http://caiana.caia.org.ar/resources/uploads/1-pdf/DianaWechsler.pdf>

RESISTENCIAS A LA COPIA, SAMPLEANDO LA COLONIA. RASGOS Y GESTOS DE-COLONIALES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA UNIVERSITARIA

RESISTÊNCIAS À CÓPIA, SAMPLEANDO À COLÔNIA. RASGOS E GESTOS DE-COLONIAIS NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA UNIVERSITÁRIA

COPY RESISTANCES, SAMPLING THE COLONY. DE-COLONIAL TRAITS AND GESTURES IN UNIVERSITY ART EDUCATION

Oscar J. Ayala S.¹ / Ingrid J. Benítez V.² / Mónica Marcell Romero Sánchez³
Universidad del Tolima / Universidad del Tolima / Pontificia Universidad Javeriana

Resumen: El artículo presenta conversaciones e imágenes (*samplers* y *collage narrativos*) derivadas de la juntanza de proyectos de investigación/creación que apuestan a cuestionar discursos que, al considerarse hegemónicos, se tornan susceptibles de ser copiados y se sumergen en procesos de educación artística universitaria. De una parte, se abordan cuestiones relacionadas con un *hacer sentir decolonial*, contemplando qué y cómo las prácticas creativas y experiencias formativas mantienen vigentes rasgos y gestos coloniales que reviven tradiciones educativas. En paralelo, se revisan críticamente formas en que la noción de copia pervive en el hacer del artista/profesor para resignificar el lugar de la mimesis e imitación, donde copiar es todo un desafío pedagógico. Considerar la *copia* y la *colonia* para ampliar sus nociones, implica pensar estrategias de *resistencia* en el aula que apuesten por ir más allá de la instrumentalización de las artes y potenciarlas como un lugar crítico en las formas de conocer.

Palabras clave: *collage, copia, decolonialidad, educación artística, perspectivas críticas, prácticas investigativas.*

GESTOS DE PARTIDA EN CONTEXTO

El presente artículo está motivado por preguntas, conceptos, espacios y prácticas que se han generado al interior de proyectos de investigación/creación en el contexto local universitario colombiano, liderados por quienes escriben este texto. Gracias a sesiones de conversación adelantadas durante varios meses, a través de imágenes verbales, textuales y/o audiovisuales, se fue buscando puntos de encuentro y desencuentro que nos permitieron poner en tensión certezas sobre las tradiciones existentes cuando trabajamos con y desde el arte y la educación con la intención de comprender nuestro presente y ver cómo actuamos en él –como estudiantes, profesores y/o artistas–.

Un primer punto a resaltar y que da comienzo a estas anotaciones, tiene que ver con un enunciado que agita y provoca la acción crítica y poética, condensado en la siguiente frase: *no se ha superado aún la cuestión*

¹ Profesor en la Facultad de Ciencias Humanas y Artes. Integrante del Colectivo de Investigación en Arte y Cultura (Universidad del Tolima) ojayalas@ut.edu.co

² Profesora en la Facultad de Ciencias Humanas y Artes. Integrante del Colectivo de Investigación en Arte y Cultura (Universidad del Tolima) y del Instituto de Investigación en Arte, Diseño y Sociedad- i2ADS (Universidad de Oporto - Portugal). ijbenitezv@ut.edu.co

³ Profesora en la Carrera de Artes Visuales (Pontificia Universidad Javeriana) y en la Maestría en Educación Artística (Universidad Nacional de Colombia). Vinculada a los grupos de investigación: Pedagogía, tecnología y sociedad en las artes visuales, y, Arte, educación y cultura, respectivamente. mopomapa2@gmail.com

colonial. Después de 500 años de uno de los mayores vestigios de extensión de territorios –junto con sus afectaciones en todos los órdenes de la cultura–, los procesos de dominación colonial y los condicionantes que llevaron a su instauración, perviven en la gran mayoría de nosotros haciendo difícil –por no decir imposible– una real transformación de sus efectos. Si se quiere activar un diálogo que renueva algunos de estos supuestos con los que nos conectamos, se requiere reconocer y tener de presente las improntas que la colonia ha dejado. Por eso, para nosotros es importante decir: somos artistas, somos profesor*s universitarios, nacimos en el sur global y pensamos que el arte y la educación son gestos intrínsecamente políticos.

En ese sentido, generar conversaciones y reconstruirlas nos ha permitido cuestionar, afirmar, exponer y poetizar experiencias pedagógicas-artísticas en pequeña escala relacionadas con modos de investigar, sobre lo que nos congrega y nos descoloca en el ejercicio diario de ser artista/profesor, atravesado por las realidades que se confrontan en los proyectos *Buena Copia / Mala Copia*. *Trayectos de creación en arteducación y Exploratorio: Prácticas de resistencia y decolonialidad en artes y educación*.

En el caso del proyecto *Buena Copia / Mala Copia*, se invita a atender modelos educativos en los que se centra la enseñanza del arte que da legitimidad –titulación– al ser artista. La homogeneización, inevitable en un mundo global, se ha concentrado en las universidades y por tanto, en las prácticas pedagógico-artísticas que a su vez, resisten en copiar estrategias canónicas y versar sobre un pensamiento que actúa de manera crítica. Así, algunos cuestionamientos que guían esta investigación son: ¿qué y cómo (re)producimos modelos y métodos que expanden y/o niegan las discusiones históricas sobre el arte y su enseñanza? y ¿cómo profesores y artistas en formación actúan en las diferentes perspectivas propuestas en la (su) formación?

Ahora bien, el *Exploratorio* propone hilar la investigación y la creación a partir de dos cuestiones principales: ¿qué prácticas coloniales (hegemónicas en torno a las artes) mantenemos vigentes? y ¿cuáles prácticas transformamos en procesos de creación, investigación o educación, teniendo en cuenta las realidades actuales cambiantes, emergentes y que soportan la fragilidad de la vida en la persistencia en el encuentro con otros? A estas preguntas se suman otras, que contextualizan prácticas de resistencia relacionadas con el conflicto armado colombiano y que actúan desde perspectivas locales, para comprender realidades actuales alrededor de la construcción de la paz como relato nacional.

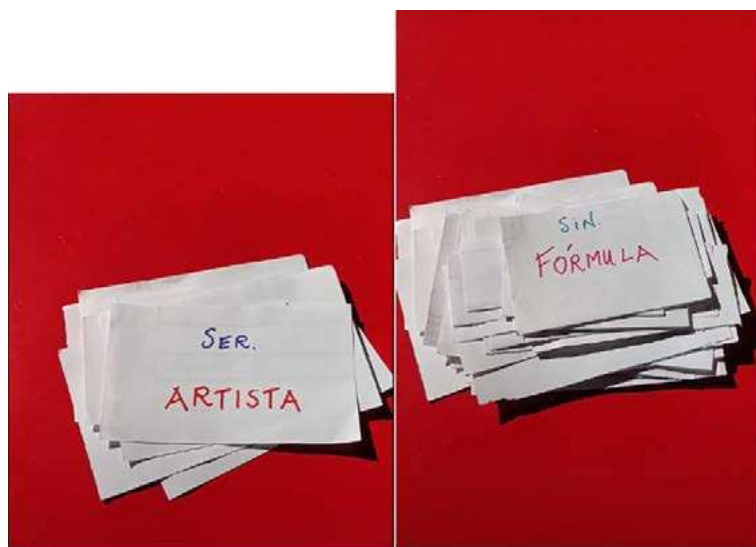


Figura 1: Palabras (Fragmento). Ingrid Benítez (2021) [video]. (<https://youtu.be/9zZw6opCP-A>).

Con la búsqueda abierta en estos dos proyectos, al acercarnos mediante el intercambio de conversaciones y visualizaciones, se pudieron compartir concepciones y convenciones, no sólo respecto a la decolonia-

lidad, sino a las posibilidades de *copiar* y configurar miradas críticas y poéticas que, cuando se tornan colectivas, generan una *masa crítica* que permite acciones conjuntas de intervención más concretas, o por lo menos, con un ritmo más orgánico –o de resistencia, si se quiere.

En lo que sigue queremos marcar recorridos, resaltar puntos de inflexión y proponer maneras de activación crítica-poética que inviten a remover nuestros quehaceres en el arte y la pedagogía.

SAMPLEAR LA COLONIA

¿Cómo es posible que algo fragmentado pueda estar al mismo tiempo hiperconectado?
Agustín Fernández-Mallo (2018)

Con los tránsitos abiertos en las últimas décadas del siglo pasado y las primeras de este, se hace cada vez más difícil replicar modelos sin detenerse a pensar lo que de ellos permanece en nuestras prácticas. Las voces que reclaman posiciones críticas sobre lo que se nos presenta ya dado, lleva a la revisión de imaginarios en torno a la palabra colonia, que, como un lastre histórico, es necesario revisarse a la luz de los procesos artísticos y pedagógicos en los que estamos involucrados. Sus trayectorias –históricas– copian y traen consigo imposiciones de grandes escalas sobre condiciones de territorios particulares hacia otros, y les reducen a singularidades aisladas. Se amplían así, poderes simbólicos (Bourdieu, 1989) y estandarizan verdades sobre el saber y el conocer y, por tanto, sobre el aprender.

Sin embargo, es el tiempo pasado que, como un tiempo inverso, como huellas, viene a nosotros a decirnos cómo es el presente y ayudarnos a (re)construir, de esta manera, una *identidad contemporánea* (Fernández-Mallo, 2018). Lo que se nos presenta como “normalidad” en esta identidad contemporánea, debe ser revisado también a la luz de los procesos artísticos/pedagógicos en los que estamos involucrados.

La primera pregunta sería, entonces, *¿qué sería la colonia?* Intentamos pensarla como una extensión de territorios afectivos que producen saberes específicos. Afectar un territorio desde lo desconocido, implica reconocer la *singularidad-como-diferencia* y la *singularidad-como-condición-irremplazable* (Biesta, 2017), en el sentido de traspasar la definición del yo y del otro desde una relación responsable y no desde la instrumentalización e imposición de saberes para reconocer diferencias. Así, pensar las singularidades de un saber como puertas que se abren para cuestionar la educación canónica, permite traer al presente las herencias que tuvieron lugar en un pasado lejano y que reaparecen en cada sesión de clase, como un problema siempre contemporáneo. ¿Se puede reconocer eso tradicional –colonial– que está en la educación artística? Acaso, ¿cada extensión del saber no es una colonización?

Si pensáramos, precisamente, que las aulas de clase despliegan como un territorio ampliado, donde se advierte que lo educativo está por fuera de límites fronterizos condicionados por contenidos, espacios, lenguajes y prácticas institucionales, encontraríamos diferencias en las relaciones de aprendizaje construidas y cómo éstas replican patrones y cánones para estar a la vanguardia. Intentar comprensiones sobre qué acciones y saberes se extienden en cada sesión de clase para tejer más que productos artísticos, discusiones sobre lo que se crea, con lo que se crea y aprender con el arte (Biesta, 2018), es reconocer los rasgos coloniales que se replican en el presente de nuestras aulas de clase; y, de esta manera, activar otras visiones desde la complejidad que permitan leer nuestras construcciones presentes.

De otra parte, la activación de estas visiones, nos lleva a reafirmar que la realidad presente no puede ser modificada (ya existe, llegamos a ella para existir con ella), pero sí pueden crearse pasos hacia una *realidad aumentada*, en la que cada elemento más a ser sumado, permite expandir las particularidades. La realidad nunca ha estado fragmentada, siempre ha existido en red (Fernández-Mallo, 2018). Y, es en la red abierta por el territorio del arte y su educación, que esta pregunta adquiere valor: ¿se podría pensar que las *redes* son “nuevas colonias”, en el sentido de insistir con sus acciones a expandir las posibilidades de interpretación y creación en la educación artística? La red es un modo de no repetir cánones hegemónicos en la enseñanza del arte, donde una tradición educativa requiere de renovar y extender ese territorio del saber y del conocer, del actuar y crear aún no predeterminado. Esto está en sintonía con Tim Ingold (2012), quien comprende la dinámicas de redes bajo la imagen de un *micelio*, toda vez que una red se construye y expande a partir de su propia organicidad, posibilitando bifurcaciones sin cerraduras conceptuales específicas, puesto que no se trata de conectar un punto con otro, como si fuera una respuesta a una pregunta en un solo sentido.

Conversar sobre nuevas expansiones territoriales de saberes que transitan en la educación artística desde una construcción de lo común –de la *realidad presente* hacia *realidades aumentadas*– adquiere una fuerza des-fragmentadora de la colonia.



Figura 2: Copia Colonia (Fragmento). Oscar Ayala (2021) [video] (<https://youtu.be/XSnp890gBZo>)

ALTERAR LA COPIA

Quando niños, lo primero que hicimos fue aferrarnos. ¿No es sorprendente la fuerza que tienen las manos y los dedos de los niños? Están diseñados para agarrarse, primero de la madre, luego de otros en su entorno y más tarde a todo tipo de cosas que los ayuden a desplazarse o a mantenerse en pie. Pero los adultos también se aferran; de sus niños, por supuesto, para que no se pierdan, pero entre ellos también, para sentirse seguros o para expresar sentimientos de amor o ternura. Y se aferran de cosas que parecen ofrecer un poco de estabilidad. De hecho, se puede deducir que en ese aferrarnos o agarrarnos los unos a los otros, se basa la esencia de la socialidad. (Tim Ingold, 2018)

Subyacen en cada uno de nosotros, antes que ser estudiantes o profesores, diferentes aspectos que se suman a la forma en que asumimos los espacios educativos. Preguntarse por el *topos* al cual nos aferramos para construir nuestras acciones pedagógicas y artísticas, es sólo uno de los pasos para interactuar con otros y reconocer los lugares de enunciación, propios, que se ponen en juego en el acto educativo.

En el gesto de aferrarse a algo para comprender y construir saberes, se reconoce una de las maneras de conocimiento básicas, con las cuales se crean *modos de hacer* necesarios, para aprender técnicas y disciplinas y (re)conocer modos específicos del actuar (del arte) y sus estrategias pedagógicas particulares. En este sentido, la *copia* como impronta de una trayectoria histórica, resalta prácticas heredadas o

construidas que permanecen presentes en cada una de las acciones que realizamos; atraen y retraen, forman, deforman y transforman, actualizan y recuerdan imitaciones de diferente naturaleza. Actuar en un oficio o un campo disciplinar, es accionar bajo efectos, conceptos y perceptos, un hacer susceptible de ser copiado, replicado y transmitido. Su trayectoria memética (Dawkins, 1979), contiene ideas específicas de una orientación disciplinar que perfila los elementos y los sujetos presentes en los procesos formativos.

En línea con esto, dar forma a un *saber-hacer* en artes, es dejar abierta la pregunta al qué y al cómo de la acción formativa, configurando una deriva particular en la que se reconocen las estructuras y los contenidos específicos presentes en los modos de ese saber-hacer que forma. En las maneras de ser estudiante y profesor de artes están implícitos modelos para crear imágenes potenciando el aprendizaje y la enseñanza: imitar es una de las acciones más elementales del aprendizaje. Sin embargo, ¿qué, cómo y en qué sentido se copia?

Con la copia se puede *nombrar e indicar* gestualidades que despliegan modos de asumir y enfrentar la comprensión del campo del arte –o de otros– y por tanto, de su educación. Se reconocen referentes y modelos que se copian, así como sus caracteres y existencias diversas. Al copiar –como al referenciar– se hace un tránsito que va desde el (re)conocimiento y la comprensión hacia la reconstrucción, donde inevitablemente, la vitalidad de la copia activa el gesto de agarrar, y por lo tanto, de aprender.

La enseñanza del arte está atada, paradójicamente, a flujos de pensamiento –cánones– que radicalizan y transforman, cada cierto tiempo, sus maneras de ser y estar. Se conoce con mayor resonancia el procedimiento de enseñanza-aprendizaje de las artes estandarizado en las academias como lo tradicional, en donde el talento, la imitación y el oficio, son los ejes en los que se despliega la transmisión de lo establecido. La ruptura se inició con las vanguardias del siglo XX –herederas del declive de la hegemonía de la pintura iconográfica, provocado ostensiblemente por la fotografía–, que desembocaron en la aparición del modernismo.

El modernismo se extendió a lo largo y ancho del mundo occidental en su aplicación y comprensión, y puso en acción otras aperturas en los modos de enseñar y aprender el oficio de ser artista. Therry De Duve (2013), se centra en la propuesta formativa generada por la escuela de la Bauhaus, que cambió el eje de acción del talento a la creatividad en la enseñanza del arte, y a su vez, estructuró un nuevo alcance en esos modos y maneras en las que se comprende el arte. Esto llevó a la pérdida de una hegemonía en la descripción icónica de la realidad para debilitar los ritos de tradición de la academia y generar así, ese gesto débil del que habla Boris Groys (2016), dando un lugar importante a la exploración y experimentación. La impronta de la creatividad no es ajena a ese progreso que ha actuado con fuerza desde el siglo XIX, y que actualmente puede nombrarse como una ansiedad por la innovación. Los cánones hegemónicos la replican, y hacen que esta creatividad en constante transformación, enmascare sus efectos para dejar intactas la expresión de sus afectos. En ese sentido, la explosión colonial y su asimilación han hecho que una idea como la creatividad se asuma no sólo desde el medio y la invención, sino que realza al creativo como la manifestación romántica del genio (De Duve, 2013).

La creación artística se ve así interpelada cuando reconoce los modos y formas en las que se ha aprendido a crear. Cómo recuperar la fuerza de la experimentación que no pasa por el lenguaje y que tiene como centro las materias de la creación, constituye un desafío importante. Al mismo tiempo, también lo es el preguntar por lo que hemos copiado o seguimos copiando de nuestros modelos artísticos y pedagógicos;

por lo que nos hace replicadores de caracteres y modos de hacer; y por el cómo de nuestras prácticas que se mantienen presentes ante la pregunta por los referentes que copiamos. En otras palabras, es resistir a la instalación de reproducciones inconscientes en la enseñanza del arte.

Lo anterior convoca nuevamente a intentar la elaboración de narrativas que ayuden a concientizar las situaciones individuales y colectivas que se relacionan con discursos establecidos y emergentes desde acciones cotidianas. Esto pasa por elaborar posicionamientos críticos en torno a los modos de producir y construir sentido, otra vez, desde la creación y la educación. La reflexión está en proponer extensiones territoriales para permanecer en preguntas críticas y enfrentar endurecimientos conceptuales y emocionales, permitiendo, de este modo, actuar desde la flexibilidad para encontrar alternativas fluidas.

SAMPLEADORES DE CONVERSACIONES E IMÁGENES

Preguntarnos por la colonia y la *copia* con la intención de cuestionar los formatos de tinte colonial en los modos de pensar y hacer en el arte y su educación, donde los procesos de creación e investigación se expanden y coexisten entre profesores y estudiantes, nos llevó a tener presente dos estrategias metodológicas: las conversaciones y el trabajo con imágenes. Sobre ello podemos decir:

Conversar: El trabajo con la palabra es intrínseco a la acción profesoral que produce y reproduce discursos. Se asume como un desafío para no reducirla a una mera estrategia informativa o de recolección de datos, puesto que “[las conversaciones] transforman la información en experiencia compartida. (...) las palabras y el lenguaje tienen una presencia material en el mundo; las palabras tienen efectos en las personas.” (Denzin, 2001, p.3). Las acciones de escucha, enunciación y palabra, resuenan, disuenan e interpelan a quienes las asumen como experiencia. Este tránsito entre lo informativo y experiencial posibilita la conversación como modo de ampliar la conciencia sobre el hacer. En ese sentido, “la conversación se asemeja al ensayo en el que la capacidad de escuchar ocupa el primer plano” (Sennett, 2012, p. 44). La escucha como actividad interpretativa que opera mejor si se concentra en detalles de lo que uno oye, como cuando se busca comprender a partir de ellos, lo que otra persona ha dado por supuesto, pero no ha dicho.

Imaginar: Las narrativas que se construyen con las imágenes se pueden identificar a través de diferentes usos, funciones y sentidos dentro del encuentro de ambos proyectos. Primero como registros y memorias de lo sucedido; y segundo, como imágenes que visualizan aspectos de los encuentros que de otra manera no serían posibles. En este último punto, las nuevas creaciones realizadas a partir de fragmentos de lo recogido, configuran narrativas visuales; y dialogan entre modos de narrar y documentar planteados por



Figura 3: Conflicto entre pantallas (Fragmento). Mónica Romero (2021) [video] (<https://youtu.be/ocTW4BbybBk>)

Hernández (2013). El cambio de mirada en la configuración de las imágenes –en su dimensión amplia–, su lectura e interpretación, sus grados de significación y su proceso de creación, generan preguntas referidas, no solo a lo que dicen por sí mismas, sino que a la vez cuestionan las representaciones que allí se ponen en juego, abriendo preguntas orientadas hacia cómo la imagen es creada.

Al trabajar y conversar con imágenes se busca resaltar su valor constitutivo en los procesos de creación, como método de investigación, aun cuando pueda ser resultado (Rose, 2001). En ese sentido entenderlas como desencadenantes, posibilita ampliar la historia social de las mismas y dar cuenta de elementos contextuales de la investigación/creación que no serían perceptibles de otra manera.

El trabajo con imágenes redimensionado como una práctica social, es atento a las realidades en las que éstas se producen, a sus contextos de circulación y a las prácticas formativas que se derivan de ellas. También resignifican el rol y la práctica del artista como investigador donde es necesario explicitar la toma de decisiones para tener lectura de pares que posibiliten su legitimación (Sullivan, 2010; Wesseling, 2011; Lacy, 1996; Van Leeuwen & Jewitt, 2001).

APUESTAS Y RASGOS REFLEXIVOS: UNA PRE-POSICIÓN ([DE]COLONIAL)

Generar extrañamiento sobre las maneras en que copiamos acríticamente los símbolos heredados y con los cuales nos manifestamos, nos permitió encontrar diferentes maneras de intercambio. En sí mismas, las palabras pronunciadas por nosotros en las conversaciones, son dispositivos que reflejan la experiencia y permiten vernos ante el otro distintos, renovando a su vez la imagen y la representación que hacemos el uno del otro. Se establece así, una relación con los postulados decoloniales que cuestionan las relaciones hegemónicas en torno a la construcción de saberes que pasan por la razón y la argumentación; y que desconocen la dimensión sensible y corporal del conocimiento que cuestionan construcciones de género, raza, identidad, economía, ecología, entre otras (Mignolo, 2010; Walsh, 2017; Rivera, 2010; 2015; Federici, 2020). Darles lugar válido a estas dimensiones del conocer invita a reconfigurar la relación entre el saber y el poder.

Fue así que las conversaciones que acercaron los dos proyectos de investigación/creación, quisieron inicialmente *profanar lo instituido*, esto es, profanar los símbolos con los cuales la cultura ha puesto sus esfuerzos para extender los dominios que atraviesan nuestras aulas de clase e investigaciones.

Pudimos percibir la dificultad que generaba esta acción profanadora en sí misma, por lo que, inevitablemente, tuvimos que acudir a la historia del arte y *referir* operaciones similares como las realizadas por el grafitero y artista Banksy o el músico electrónico Girl Talk. Estos artistas se mueven en los límites de lo legal y del *sampler*, e intentan reivindicar desde un otro lugar la imitación, la copia, la reproducción y la apropiación, fisurando de este modo, la idea de genialidad y de *copyright* que marcan la legitimidad de un artista.

Al mismo tiempo notamos que, cuando se ponen en común historias de distinta procedencia, persisten conocimientos que son inestables por sí mismos. Se rompe y se desacraliza lo que ha sido copiado y se siguen colonizando los discursos, y por otro lado, se hace evidente la potencia de la historia que, en su aislamiento e invisibilidad, es poco conocida. Aparecieron entonces, otros rastros que continuaron con ese

proceso de *profanar símbolos*, siendo estos el *interrumpir referentes* y *extrañar copias*, e igualmente, *interrumpir copias* y *extrañar referentes*. De este modo, fue necesario extraer pequeños trozos de las conversaciones e imágenes para montarlos en otro orden: pensamos y conversamos con lo que se conoce en el mundo de la música electrónica como *sampling*.

A través de estos *muestreos* y *collages narrativos* pudimos entrever que las ideas al compartirse con otros como colonia –comprendida en términos amplios–, derivan en comunidad; haciéndose necesario, entonces, jugar *pre-posicionalmente* con lo que se copia, para no actuar fragmentariamente, buscando con esto la activación de gestos que amplíen sentidos sobre lo existente.

En la acción de configurar estos relatos surgían preguntas tales como: ¿podríamos, paradójicamente, establecer *anti_colonias* pedagógicas que cuestionen lo instituido? O, mejor, ¿existen *contra_colonias* pedagógicas-artísticas contemporáneas que desestabilicen lo existente? ¿Podemos situarnos más allá de la *pos_colonia* de manera fluida en las circunstancias actuales? Dialogar con estas preguntas es lo que nos lleva a mantenernos en acción.

¿Identificamos si nuestras acciones pedagógicas y artísticas están impregnadas
de rasgos coloniales y contemplamos posibilidades
para (trans)formar-las hacia otros sentidos?

En las Figuras 1, 2, 3 y 4 se pueden ver algunos ejemplos del *sampling* que surgieron en medio de las conversaciones e intercambios sostenidos, en dónde se resaltan las complejidades de nuestras aulas de clases, que fueron reveladas en el trabajado realizado en los proyectos de investigación.

RASGOS (DE RESISTENCIA): ARRIESGAR GESTOS POLIFÓNICOS

La decolonialidad invita a revisar las estructuras de poder, los relatos e historias que de ellas se han normalizado en la sociedad (Foucault, 1999). En el caso específico de las anotaciones aquí compartidas, dichas estructuras giran en torno a los modos de construir conocimiento sensible ligado a realidades locales en las que el pensamiento estético y creativo se hace presente de formas diversas.

Podría decirse que son modos de construir conocimiento que se sitúan en los intersticios, que intentan no disociar el saber de la emoción, de lo político, del cuerpo y sus múltiples relaciones presentes en la cotidianidad con intensidades distintas. Reconocer dichas intensidades hace parte del proceso reflexivo consigo mismo y con otros. Dislocar el saber legitimado hegemónicamente nos ha invitado a aproximarnos a Silvia Federici (2004, 2020), a Silvia Rivera (2010, 2015, 2018) y a otras pensadoras que dialogan con perspectivas feministas en torno a esas *miradas otras del saber*.

Por un lado, Silvia Federici, aboga por una perspectiva crítica alrededor de los trabajos reproductivos, aquellos relacionados con la vida y los cuidados, y las lógicas económicas que allí se instalan como engranajes centrales para la configuración de la sociedad actual. Esta idea de trabajo reproductivo que vincula acciones y reflexiones en torno a una memoria colectiva y unos símbolos culturales situados, pone en primer plano las luchas frente a los modos en que se construye el saber en la academia. Aparece entonces

una pregunta relacionada con nuestros modos cotidianos de hacer –copiar– esas memorias colectivas y la manera en que interpelan los saberes legitimados en la academia, y en nuestro caso, en las artes.

En esa medida, el cuidado y sus economías retornan con fuerza, poniendo en tensión la dimensión de la creatividad, como se mencionó anteriormente. Son economías que demandan miradas muy agudas en torno a los contextos que nos correspondió vivir. Por tanto, las economías del cuidado no se pueden reducir únicamente a la capitalización de los mismos; éstas convocan a su vez la reflexión sobre los tiempos del cuidar, del autocuidado y lo que ello implica en procesos educativos y creativos donde se ponen en juego las existencias.

En medio de este entramado, el lugar del arte y sus prácticas educativas es crucial dado que, posibilita lugares de enunciación, reparación simbólica y afectiva, reivindicando la construcción de subjetividades sensibles que revelan modos otr*s de habitar realidades complejas que superen la lógica destructiva-autodestructiva de nuestra manera de relacionarnos con el mundo (Biesta, 2017).

Comprender (pre)posicionamientos decoloniales, pasa por un lugar importante de la conversación, un rumiar el pensamiento que conlleva a una acción que trastoca aquello que hemos naturalizado. ¿En nuestras prácticas como artistas y docentes qué elementos hemos naturalizado?, ¿cuáles de estos cuestionamos o reinventamos? Estos son interrogantes que nos invitan a un accionar de procesos micropolíticos revolucionarios (Rolnik, 2019) que habitan el cuerpo propio y el colectivo.

Es en esta comprensión que se puede poner en tensión aquello institucionalizado; y donde acontecen prácticas que llaman a permanecer en un territorio de luchas afectivas, poéticas y existenciales. Nuestras acciones como forma de resistencia, inevitablemente, increpan las labores cotidianas y su incidencia en contextos más amplios.

Ahora bien, *el hacer reflexivo en movimiento* como ejercicio pedagógico e investigativo, nos invita a proponer una revisión de narrativas dominantes de nuestras prácticas en pequeña escala. Una de ellas es el lugar de la indicación y las instrucciones dadas para realizar alguna actividad, donde las interpretaciones son diversas siendo necesario incorporarlas como parte del proceso educativo y creativo, para recoger las derivas que emergen en el acto pedagógico que pasan por los cuerpos, los afectos y las emociones; donde, por ejemplo, la correlación entre el error y la experimentación, posibilita formas de entender el disciplinamiento técnico y de la mirada como posibilidad expandida de lo inédito.

Enunciar y poner en diálogo perspectivas distintas de investigación asociadas a cuestionar el pensamiento derivado de la educación artística, implica mediaciones críticas en las que la matriz colonial poder-conocimiento-saber, transita en territorios expandidos. Pone en cuestión y relativiza las relaciones con la comunidad de aprendizaje en donde el otro, lo otro y lo extraño tiene un lugar importante. Esta mixtura pone de presente la relación *glocal* (García, 1999) –lo global y local– y los modos de reconocer *relaciones otras* o diferenciadas en la tríada pedagógica entre espacios, saberes e instituciones. Lo anterior, con el propósito de activar modos de conocer –epistemes– que no disocian el hacer del saber, del sentir y del pensar, situándolos de manera relacional como contrarrelato de lo instituido y que pone en crisis lo hegemónicamente instalado.

Estas anotaciones aquí compartidas, invitan a nombrar los *matices* de las representaciones dadas en los actos educativos y de creación, para preguntarnos por categorías *otr*s* y lugares de enunciación *otr*s*, donde los estudiantes produzcan o generen sus creaciones artísticas diferenciadas y al mismo tiempo emerjan otras categorías y lugares de enunciación del profesorado para nombrar su labor, como posibilidad de abrazar los cambios (hooks, 2013). Lo anterior sin desconocer que los procesos de colonización y de copia de las realidades siguen coexistiendo entre nosotr*s, ya no tanto como punto de llegada, sino como punto de partida, invitando de este modo, a la (re)significación de lo que implica aprender y crear junt*s.

REFERENCIAS

- Biesta, G. (2018). El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Ediciones SM.
- Biesta G. (2017). Letting art teach art education "after" Joseph Beuys. ArtEZ Press.
- Bourdieu, P. (1989). O poder simbólico. DIFEL Difusão Editorial, Lda.
- Borys, G. (2016). Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea. Caja Negra Editora.
- Dawkins, R., y Suárez, J. (1979). El gen egoísta. Labor.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and performative social science. *Qualitative Research*. (1)1, 23-46. <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/denzin.pdf>
- De Duve, T. (2013). When form has become attitude—and beyond. In Kocur, Z. & Leung, S. (Eds.). *Theory in Contemporary Art since 1985*. (2nd Ed. pp. 21-33). John Wiley & Sons. Inc
- Federici, S. (2004). Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Tinta Limón.
- Federici, S. (2020). Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes. Traficantes de sueños.
- Fernández-Mallo, A. (2018). Teoría general de la basura (Cultura, apropiación, complejidad).Galaxia Gutenberg.
- Foucault, M. (1999). Estrategias del poder. Obras esenciales V. II. Paidós Básica.
- García, N. (1999). La globalización imaginada. Paidós
- Hernández, F. (2013). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. In Correa, J., y Aberatusti, E. (Coords.) (Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación. La relación pedagógica en la universidad. Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/15064>
- hooks, b. (2013). Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade. WMF Martinsfontes.
- Ingold, T. (2018). La vida de las líneas. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ingold, T. (2012). Trazendo as coisas de volta à vida: Embaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, (18)37, 25-44.
- Lacy, S. (1996). (Ed). Mapping the terrain: New genre public art. Bay Press.
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo.
- Rivera, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Rivera, S.(2015). Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina. Tinta Limón.

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

Rivera, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón.

Rolnik, S. (2019). Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente. Tinta Limón.

Rose, G. (2001). Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials. Sage Publications.

Sennett, R. (2012). Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación. Galmarini, M. (Trad.). Anagrama.

Sullivan, G. (2010). Art practice as research. Inquiry in visual arts. Sage Publications.

Van Leeuwen, T., & Jewitt, C. (2001). The handbook of visual analysis. Sage Publications

Walsh, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re)vivir. Alter/nativas.

Wesseling, J. (2011). See it again, say it again. The artist as researcher. Valiz

INTERFACES DA SERRA

INTERFASES DE SIERRA

SAW INTERFACES

Cladenir Dias de Lima¹ / Francine Cunha²

Instituto de Artes -UNESP/SP

Resumo: Na produção Interfaces da Serra – ato 2 o espectador é levado a pensar sobre sua atuação direta e indireta na relação com a natureza: os elementos naturais tornam-se signos e as imagens provocam sensações diversas.

Palavras-Chave: Processos Artísticos, Hibridismo, Coletivo.

A produção apresentada investiga os percursos de criação e procedimentos artísticos desenvolvidos para o projeto "Poéticas Híbridas", aprovado pelo Edital de incentivo à Cultura Lei Aldir Blanc de Pindamonhangaba/SP, em 2021. Ele se constitui como intercâmbio de linguagens artísticas e foi realizado ao longo de 4 meses por meio de encontros semanais. Partindo da Serra da Mantiqueira como tema central, artistas de poéticas distintas – música, fotografia, escultura, desenho, pintura e audiovisual – desenvolveram trabalhos artísticos acompanhados por um curador/propositor responsável por trazer provocações e novos olhares que estimularam a pesquisa e a hibridação entre as produções. Todo o processo foi registrado fotograficamente com o intuito de promover os percursos de criações realizados em coautorias.

O desenvolvimento das produções tinha como objetivo final a realização de uma exposição, mas na medida em que o término dos prazos se aproximava e as restrições oriundas da pandemia se intensificavam, foi necessário transpor a linguagem desse plano. Em outras palavras, a exibição foi inteiramente reestruturada para o Audiovisual e essa mudança priorizou, portanto, a seleção de obras que pudessem transmitir em tempo reduzido toda a poética e o empenho realizado durante os meses de confecção artística.

Sendo assim, a produção consolidou-se na realização de três vídeos. No primeiro, denominado Interfaces da Serra–Ato 1, (Link de acesso: <https://youtu.be/NxTzoj936ZM>) o espectador é levado a adentrar uma mata na qual irá percorrer um caminho cheio de folhas, onde se pode ouvir apenas o som de suas passadas e onde a cada uma delas há um encontro com uma figura que incorpora a natureza, numa alegoria sedutora e selvagem. Os sons evocam o sentido em direção ao desconhecido, que leva a uma metamorfose em poesia: a imagem torna-se uma floresta de palavras e sensações pela linguagem.

No Interfaces da Serra–Ato 2, (Link de acesso: <https://youtu.be/7UNUCgm6CrE>) por sua vez, o espectador é levado a pensar sobre sua atuação direta e indireta na relação com a natureza: os elementos pertencem-

¹ Artista Híbrido, doutorando em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Unesp/SP, membro do grupo de Pesquisa Poéticas Híbridas IA/UNESP, integrante e um dos fundadores do Coletivo Arte Mais: criações coletivas. contato: diasd8720@gmail.com

² Doutoranda em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP/SP, Professora de História da Arte do IFRJ - Campus Resende. Artista Plástica. Faz parte do grupo de pesquisa Arte construtiva brasileira e poéticas da visualidade do IA/UNESP. Contato: francine.lima@ifrj.edu.br

tes a essa realidade tornam-se signos e as imagens – áridas e ruidosas – provocam sensações diversas. Essa experiência é interrompida por um “balé dos signos”, no qual a fluidez daquele espaço rompe os paradigmas, as certezas e concretudes.

Por fim, Interface da Serra–Ato 3 (Link de acesso: <https://youtu.be/8gmYr2Rj-ho>) o percurso ganha um rumo irônico, pois a palavra serra é introduzida com um sentido ambíguo que amplia o conceito e promove novas reflexões. No desfecho, vê-se como o ambiente natural invade o meio urbano através de QR Codes (fotos da Serra) espalhados pela cidade na forma de lambe-lambe.

A conclusão desse projeto traz consigo a plenitude de efetivação e apresentação dos pensamentos em conjunto, hibridados e consolidados através de uma exposição virtual. Nesse sentido, foi possível oferecer ao público uma produção artística realizada em um momento de pandemia.

[...] a obra triunfa porque triunfa; triunfa porque tal como ela própria queria ser, porque foi feita do único modo como se deixava fazer, porque realiza aquela especial adequação de si consigo que caracteriza o puro êxito: contingente na sua existência, mas necessária na sua legalidade; desejada, na sua realidade, pelo autor, mas, na sua interna coerência, por si mesma. (Pareyson, 1997, p. 186 – 187).

A observação de Pareyson conforta o coração de todos que ali empenharam suas energias para a finalização do projeto. Entretanto, sabemos que a entrega final e o seu cumprimento burocrático não é (ou não foi) o suficiente para acalmar todas as falas, conceitos e possibilidades que ainda pairam no ar. O que se pode dizer é que, durante este curto prazo de produção, muitas ideias surgiram e o tempo disponível não foi o bastante para amadurecê-las. Isto não significa questionar o mérito das obras em si, mas ressaltar que os artistas sentiram necessidade de depurar melhor suas ideias. Seria possível obter o mesmo resultado ainda que mais tempo fosse concedido para a realização do projeto, mas isso é apenas uma possibilidade; o que buscamos enfatizar, nesse sentido, é a angústia compartilhada pelo grupo por não ter sido viável cessar, durante o projeto, toda a energia e as ideias apresentadas no intervalo determinado.

No início do trabalho já era sabido que o período seria curto e que esse poderia até mesmo ser um ponto positivo para a realização das obras, pois o teríamos como um catalisador do processo. À medida que os trabalhos se desenvolveram, o tempo tornou possível verificar a necessidade de acelerar as produções, testando as possibilidades e a relevância de sermos mais objetivos e precisos. Assim, ocorreram mudanças constantes nas assertividades e na realização das obras, justamente para que fosse possível adequar o projeto ao espaço ora físico, ora virtual. Nesse sentido, verificou-se a força e importância temporais, posto que o artista não determina quando e onde sua produção irá surgir. Nas palavras de Pareyson,

Na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita. O que significa, em primeiro lugar, que em arte não há outra lei senão a regra individual da obra: a arte é caracterizada precisamente pela falta de uma lei universal que seja sua norma, e a única norma do artista é a própria obra que ele está fazendo; em segundo lugar, que em arte a regra é uma lei férrea, inflexível e inderrogável: a arte implica uma legalidade pela qual o artista deve obedecer à própria obra que ele está fazendo, e se não lhe obedece, nem mesmo consegue fazê-la. (Pareyson, 1997, p. 184, grifo nosso).

O fazer inexplicável e indomável da arte foi, assim, visto na prática, pois muitas ideias que chegaram a ser materializadas não conseguiram se manter enquanto obra. Não raramente o material utilizado não suportou

tou/adequou-se ao conceito, ou a quantidade de soluções para a mesma produção foram tantas que não foi possível chegar a uma definição consensual. Nesse momento, viu-se a obra agir sob suas próprias leis, indicando que ainda não estava preparada para se materializar e, conseqüentemente, tornando o artista refém de sua própria concepção.

Enfim, o que podemos apreciar desses 3 vídeos são a busca inconstante por um fazer e pensar os percursos e procedimentos artísticos entre artistas/obra/espectador.

REFERÊNCIAS

- Brant, A; Eagleman, D. (2020). Como o cérebro cria: O poder da criatividade humana para transformar o mundo (Donaldson M. Garschagen, Renata Guerra, trad.). Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Ostrower, F. (2011). Criatividade e Processos de criação. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pareyson, L. (1997). Os problemas da Estética (3ª ed.). (Maria Helena Nery Grcez, trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Salles, C. A. (2008). Redes da Criação: construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte.
- Salles, C. A. (2017). Processo de criação em grupo: diálogos. São Paulo: Estação das Letras e Cores.
- Valente, A. (2008). Útero portanto Cosmos: Híbridos de Meios, Sistemas e Poéticas de um Sky-Art Interativo. 2008. Tese de Doutorado em Artes Visuais. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP.

ESTUDOS SOBRE A EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ARTE: LEITURAS, RELATOS E REFLEXÕES

ESTUDIOS SOBRE LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA:
LECTURAS, VIVENCIAS Y REFLEXIONES

RESEARCH INTO THE EXPERIENCE OF ART EDUCATION:
READINGS, ACCOUNTS AND REFLECTIONS

Jéssica Makino¹ / Érica Souza Santos² / Matheus Nunes Dias³ / Virgínia Laís de Souza⁴ / Patrícia Soares Sene⁵
/ Gabriela de Souza Bronzi⁶ / Ana Lívia Santos⁷ / Annie Simões Rozestraten Furlan⁸ / Renata Martelli Bueno⁹

Resumo: Este trabalho relata as ações do Grupo de Estudos Mediações entre os anos de 2019 e 2021, em relação ao desenvolvimento de suas reflexões sobre formação docente e práticas em arte-educação. O grupo é atrelado ao curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto, sua composição heterogênea inclui professores de Arte nas linguagens de dança, música, teatro e artes visuais e, também, uma pedagoga, uma graduanda em Pedagogia e uma mestranda em Educação. A partir do entendimento de pensar a docência como uma experiência estética, o grupo realizou os primeiros estudos acerca de *experiência*, lendo Jorge Larrosa e John Dewey, prosseguindo com este último o aprofundamento das reflexões. Com base nos debates e nas realidades vividas no chão da escola, o estudo se ampliou para o exame da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, e o desenvolvimento de uma crítica embasada na maneira como o ensino de Arte é apresentado nesses conteúdos.

Palavras-chave: Arte; experiência; chão da escola; Base Nacional Comum Curricular.

INTRODUÇÃO

Participar de um encontro como o *INSEA–Frestas e provocações* no ensino e aprendizagem da arte foi um processo impactante para todas as pessoas que compõem o Grupo de Estudos Mediações. Falar e ouvir de frestas e rupturas em vozes potentes como de Arissana Pataxó, Catherine Walsh e Ana Mae Barbosa nos levou a tomar decisões em relação à escrita deste texto. Nas conversas que sucederam o congresso, acordamos que a mudança decolonial que almejamos perpassa a língua e a palavra escrita. Por isso, anunciamos as escolhas como forma de *agrietar* (Walsh, 2021) textos acadêmicos, como diria Catherine Walsh.

¹ Docente do curso de Pedagogia da FFCLRP-USP

² Produtora cultural e mestranda em Educação, cuja pesquisa é apoiada pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

³ Pedagogo, enxadrista e professor de Arte na rede estadual de ensino de São Paulo

⁴ Docente de Pedagogia e da especialização na Técnica Klaus Vianna da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP)

⁵ Professora e artista da Dança

⁶ Pedagoga e gestora escolar

⁷ Estudante de Pedagogia

⁸ Docente nas áreas de Arte e Estética

⁹ Bacharel em cinema-comunicação, atriz e arte-educadora

A primeira das escolhas foi a escrita em primeira pessoa do plural, pois acreditamos que, dessa forma, reafirmamos que em nossos estudos temos consciência da inexistência da neutralidade e que, ao mesmo tempo, procuramos consenso em nossos posicionamentos. Embora sejamos um grupo com uma coordenação, procuramos agir de forma horizontalizada, valorizando as falas de cada integrante, suas sugestões e inquietações. Decidimos, em grupo, cada passo a ser dado, cada tema a ser estudado. Acreditamos que essa atitude é evidenciada na escolha da primeira pessoa do plural, como anunciado anteriormente, e na abolição do uso das titulações acadêmicas.

Em segundo lugar, escolhemos adotar a linguagem neutra, optando por palavras possíveis de serem utilizadas sem determinação de gênero, como “as pessoas do grupo” em vez de “os membros do grupo”. Na impossibilidade desse uso, escolhemos os artigos/sufixos es/as/os, escritos nessa ordem, como, por exemplo em “es/as/os artistas”. Esse é um exercício e um desafio para o grupo. Repensar a forma como nos comunicamos não é uma tarefa fácil, pois no processo nos deparamos com diversas dúvidas e a necessidade de tomada de decisão. Contudo, acreditamos que essa prática está sendo muito benéfica no sentido de que estamos reaprendendo a escrever, ao mesmo tempo em que lutamos pela transformação da sociedade.

O Grupo de Estudos Mediações teve seu início em agosto de 2019, por iniciativa da professora Clarice Sumi Kawasaki do curso de Pedagogia. Está atrelado ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Somos um coletivo heterogêneo de docentes, estudantes e pessoas que produzem arte na cidade de Ribeirão Preto e região. Nosso impulso inicial se deu através de dois objetivos: trazer bases teóricas para a prática no fazer artístico; e, ao pensar essa prática à luz da teoria, realizar estudos metodológicos para preparar as pessoas participantes do grupo para o ingresso no mestrado e assim possibilitar a continuidade dos seus estudos.

Atualmente as reuniões acontecem uma vez ao mês no formato online e o Grupo é constituído por 12 pessoas com formações e atuações diversas, coordenado por Jéssica Makino, docente do curso de Pedagogia da FFCLRP-USP. Além da coordenadora, temos no Grupo: Virgínia Souza, docente de Pedagogia e da especialização na Técnica Klauss Vianna da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP); Annie Simões Rozestraten Furlan, bacharel em Artes Visuais; Patrícia Soares Sene, professora e artista da Dança; Renata Martelli Bueno, bacharel em cinema-comunicação, atriz e arte-educadora; Érica Souza Santos, produtora cultural e mestranda em Educação; Matheus Nunes Dias, pedagogo, enxadrista e professor de Arte na rede estadual de ensino de São Paulo; Gabriela de Souza Bronzi, pedagoga e gestora escolar; Ana Livia Santos, estudante de Pedagogia; Precy Anne Gabriel Ferreira, atriz e estudante de Pedagogia; Bartira Sene, compositora, cantora e estudante de licenciatura em Música e Lucas Alexandre Pires, educador. O grupo se encontra aberto à participação de integrantes que tenham interesse nas discussões sobre Arte e Educação.

Iniciamos nossos estudos com textos de Jorge Larrosa e John Dewey a respeito do conceito de *experiência* em Arte. Posteriormente, fizemos um breve estudo sobre metodologia da pesquisa a partir do sociólogo Renato Ortiz (2020). Seguimos com o estudo da *experiência* docente como *experiência estética*. Esse percurso fomentou a necessidade de compreendermos como se dá a *experiência estética* no chão da escola, analisando um documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir de relatos de integrantes do Grupo nos empenhamos na aproximação entre teorias que versam sobre a prática docente, procurando respostas a nossos questionamentos. Além disso, passamos a refletir sobre diferentes perspectivas e planos de ensino voltados para a arte, assim como sobre a formação de docentes da área.

PROCEDIMENTOS DE TRABALHO

*Ler com os outros: expor os signos no heterogêneo, multiplicar ressonâncias, pluralizar seus sentidos. Frente à homogeneidade do saber que restringe a diferença, a heterogeneidade do aprender que produz a diferença. Por isso, a amizade de **ler com** implica-se na amizade de **aprender com**, no se en-con-trar do aprender. (Larrosa, 2006, p. 143).*

As áreas de Arte e Educação são plurais e a prática docente realizada na intersecção destas, produz muitas questões e angústias, como as apresentadas por integrantes do grupo a cada encontro. Muitas vezes, as questões não estão elaboradas em forma de pergunta, são apenas percebidas, e ditas, assim como as angústias, que são sentidas e muitas vezes não estão racionalizadas. Então, todo ciclo de estudos do Grupo de Estudos Mediações inicia-se com o *en-con-tro*, seja ele presencial ou virtual, um momento destinado à partilha, à escuta, ao acolhimento, ao entendimento e estudo do que é sentido e vivido nas práticas docentes e artísticas.

Nesse *en-con-tro* exercitamos a gestação da questão ou do problema a ser estudado, a partir do que se compartilha na forma de incômodo ou desejo. Posteriormente, as pessoas do grupo oferecem sugestões de leitura para o desenvolvimento dos estudos. Escolhido o texto a ser lido, nos encontros seguintes, fazemos o exercício da partilha das descobertas. Como apregoado por Larrosa na epígrafe desta seção, esse é o momento da amizade, do estar e ler com, de partilhar interpretações das leituras e leituras das experiências de vida à luz dos referenciais estudados. Do compartilhamento do que foi estudado, acontecem as ampliações, as ressonâncias na forma de sugestões de leitura de novos textos, da recomendação de um filme, da indicação de uma referência artística.

Essas convivências são organizadas individualmente na forma de registros, conforme aprendemos com Renato Ortiz (2020). Nosso desafio, no entanto, tem sido realizar registros coletivos, que são desejados, planejados e dificilmente efetivados. A produção deste texto é a nossa primeira experiência bem-sucedida de organização da escrita coletiva do relato de nosso trabalho e esperamos que se consolide como parte dos procedimentos do Grupo. A experiência de participar do Congresso Latinoamericano da INSEA é um marco em nossa história, por ter sido o primeiro espaço de apresentação de nossa existência como coletivo e a primeira oportunidade de tornar pública a nossa escrita.

Nossos procedimentos de trabalho podem ser sintetizados na sequência:

- sentir (angústia, desejo, medo, vontade);
- compartilhar e elaborar questões ou chegar a um tema;
- escolher referenciais teóricos que nos ajudem a estudar as questões ou o tema;
- compartilhar as leituras e as impressões (da leitura, das relações com a vida) e *escrita coletiva*.

EXPERIÊNCIA

A primeira reunião do grupo foi marcada pela presença de artistas-educadores da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, interessados/das/dos em desenvolver atividades de aprofundamento teórico a respeito de arte e educação amparadas/das/dos por um coletivo de discussão. A maioria desejava prosseguir os estudos acadêmicos, fosse para dar continuidade a um curso de pós-graduação interrompido no passado, fosse para auxiliar os estudos atuais ou para refletir a respeito da prática docente ou artística. Para atender essas primeiras inquietações do grupo, sentimos que era essencial estudar a prática, a experiência da criação, da interpretação e da fruição em Arte à luz de algum referencial teórico. Nosso primeiro contato com a teoria foi a partir da palestra "Ter uma experiência" (Dewey, 2010, p. 109-142) e da conferência "Notas sobre experiência e o saber de experiência" (Larrosa, 2002, p. 20-28). Posteriormente, lemos "A criatura viva" e "A criatura viva e as 'coisas etéreas'" (Dewey, 2010, p. 59-108); o texto seguinte foi "Cultura como meta" (Dewey, 2011, p. 209-213).

Estudamos o conceito de experiência como a experiência singular, real, com ritmo, consecução e consumação. Um fluxo, sem quebra, uma experiência que leva à outra. "Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento" (Dewey, 2010, p. 111). A experiência é artística e estética. Pode ser, também, do pensamento, o que nos levou às reflexões sobre as teorias e à escrita acadêmica e como a experiência pode ser vivamente relatada nesta. "O verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento" (Dewey, 2010, p. 132).

Valorizamos as diversas experiências artísticas/educacionais de cada integrante do Grupo, pois cada um buscou em suas vivências momentos singulares e os relatou. Cada relato trazia discussões acerca da realidade da Arte, des/das/dos artistas e de/da/do docente da Arte no Brasil. Discutimos a dificuldade de sustentar a experiência artística no chão da escola devido às dificuldades estruturais, curriculares e sobrecarga de/da/do docente. Assim como, também, discutimos os momentos de plena experiência artística e estética propiciados pela ação docente criativa, com proposta crítica e instigantemente fora dos padrões, realizados em consonância com a participação des/das/dos estudantes.

Debatemos sobre a educação enquanto experiência, considerando suas imbricações com a vida e a subjetividade dos envolvidos. Procurando aprofundar essas questões, os pesquisadores Marcus Vinícius da Cunha, Tatiane Silva e Horácio Mercau nos apresentaram a perspectiva de estética em Dewey, que foi essencial para os estudos sobre experiência, educação e arte.

Como resultado dessas conversas, entendemos que Larrosa e Dewey pensam o sujeito como protagonista na construção do seu próprio conhecimento. Hoje, pode parecer uma visão simplista, mas sabe-se que nem sempre o entendimento foi esse. Na arte, por exemplo, ainda é possível ouvir construções que indicam uma obra pronta a ser observada pelo público. Da mesma forma, na escola foram décadas de um modelo tradicional de ensino, no qual e/a/o docente era detentore/ra/or de um saber a ser transmitido ae/à/ao estudante (que deveria memorizar a fala do preceptor) e havia pouco, ou nenhum, espaço para o diálogo, conforme amplamente debatido por Paulo Freire (2011) ao apresentar o conceito de educação bancária. Assim, ao nos depararmos com as reflexões dos autores, muito é questionado. O que estão propondo é uma interação intensa entre obra e espectador, uma relação ativa que se constrói no momento em que a situação se coloca. Não algo dado ou determinado a priori, mas um diálogo que ocorre quando

as pessoas envolvidas se fazem presentes, em um contexto e um momento que são únicos – e que podem fazer disparar leituras que não necessariamente se repetem em outra situação, ainda que conte com as mesmas pessoas. Outro ponto importante é que as experiências individuais vão compondo os sujeitos, sendo que diversas atualizações são possíveis, impulsionadas pelos atravessamentos que ocorrem ao longo da vida. Essa perspectiva aponta para a possibilidade de construção do indivíduo, que não mais é visto como determinado por aspectos biológicos, culturais ou educacionais, mas por estes em consonância com aquilo que o sujeito faz dessas ou com essas experiências.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – ARTE

Desde agosto de 2021, a importância dos estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Arte tem sido pauta dos debates do Grupo, realizados a partir de leituras e da discussão sobre o documento por segmentos.

No início, tivemos um encontro com a professora Clarice Sumi Kawasaki que tratou das diretrizes educacionais da BNCC e sua relação com as políticas educacionais brasileiras. Estudamos a estrutura do documento, seu conteúdo explicitado e as entrelinhas do texto. Discutimos a relação entre o texto oficial e a realidade educacional do país, fortalecendo a ideia de que nenhum documento curricular pode ser analisado fora do contexto. Alguns pontos verificados do documento foram: há ênfase em avaliação; as premissas da BNCC não se refletem no conteúdo; existem incoerências internas no documento; conteúdos como gênero e matrizes indígenas e africanas não aparecem. Este encontro suscitou o debate sobre como formar professores/as/es, para a autonomia ou para a padronização? O currículo é suficientemente aberto para e/a/o professor/ra/or ser co-autor?

Para nós, e/a/o professor/ra/or é um intelectual que precisa desenvolver autonomia e ser crítico e, em nossa discussão, vimos que a BNCC parece não favorecer isso.

Outras questões sobre essa temática foram analisadas e debatidas à luz de três textos: “A nova pedagogia da hegemonia no Brasil”, por Lúcia Maria Wanderley Neves (2010); “Docência em Arte no contexto da BNCC: é preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?”, por Lucia Gouvêa Pimentel e Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (2018) e “Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?” de Tiago Cruvinel (2021).

Da entrevista com Lúcia Neves (2010), entendemos que a política é um processo e que as forças sociais e o próprio desenvolvimento das forças produtivas determinam seus rumos. Neves destaca que o termo “pedagogia da hegemonia” foi utilizado a partir da afirmação de Antonio Gramsci de que toda hegemonia é pedagógica (Neves, 2010, p. 231). Para ele, a sociedade civil é a principal arena de luta de classes no Ocidente, havendo a supremacia de uma classe social que está no domínio intelectual e moral. Nesse sentido, entendemos que a produção de documentos educacionais como a BNCC, foram elaborados para a manutenção das classes dominantes e o aumento da distância entre os estratos sociais.

O segundo texto, de Lúcia Pimentel e Ana Magalhães (2018), questiona o futuro da disciplina Arte a partir da reforma do ensino médio, orientada pela BNCC. Sendo de extrema importância refletir sobre as políticas públicas que reformulam o currículo, este texto busca questionar, então, quais são as consequências

de tal reforma. Entre elas, a ambiguidade e a imprecisão de interpretações da BNCC; os entraves da reforma para a disciplina Arte; a velocidade e as razões das mudanças; a falta de transparência e debate com especialistas da área.

Diante disso, detectamos falhas na execução da BNCC, como as brechas que permitem iniciativas como a "Escola Sem Partido" na prática escolar. É importante deixar claro que o grupo questiona esse tipo de organização que, ao propor uma prática educativa isenta de criticidade, inspira uma desconfiança, já que não há como pensar o ensino sem a política. Sendo assim, questionamos: quais os interesses por trás deste tipo de iniciativa?

As autoras desvelam a BNCC como documento que endossa a preparação do sujeito para o mundo do mercado, e, para isso, disciplinas como a Arte, que podem promover o desenvolvimento da sensibilidade, da autonomia, da empatia, da catarse, aspectos que não são úteis ao mercado, têm sua importância reduzida nesse novo currículo. Por isso, outro ponto observado é a ameaça da BNCC à disciplina Arte e a sua obrigatoriedade em todos os anos da Educação Básica, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996 e suas atualizações, a Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008 e a Lei 13.278 de 2 de maio de 2016.

Tiago Cruvinel (2021) nos trouxe o olhar de Larrosa sobre a padronização do ensino: "onde há regularidade não há singularidade", portanto, não há experiência, não há "subjetividade, suas incertezas e individualidades" (p. 14), tão próprias da Educação e do ensino de Arte. O autor critica, a partir de Christian Laval, a leitura da escola como empresa, como espaço de competição e eficiência comuns ao campo do trabalho na esfera capitalista (p. 14), inspiração presente na BNCC. Essa escola que imita a estrutura empresarial concorre com o ideal da escola como local de transformação social, de construção do conhecimento, de aprendizado sobre convivência e justiça social.

Essas leituras e discussões nos levaram à reflexão sobre a nocividade dos materiais didáticos e cursos de formação continuada elaborados para garantir a implementação da BNCC. Essas produções têm como responsáveis grandes conglomerados empresariais da educação e da editoração. Os problemas notados são a baixa qualidade das publicações e dos cursos, a não abordagem de temas emergentes e sensíveis como as questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, a padronização cultural de um país continental como o Brasil. Ademais, todas essas características dificultam o direito da liberdade de cátedra, assegurada pela Constituição Federal de 1988 (artigo 206) e pela própria LDB 9394/96.

Além disso, vale lembrar que, atualmente, as competências exigem um esforço excessivo des/das/dos profissionais da educação. Entendemos que é vital que e/a/o docente esteja alerta quanto a questão da polivalência no ensino de Arte que, ao contemplar linguagens tão complexas como a dança, a música, o teatro e as artes visuais, demanda diferentes profissionais para ensinar cada uma delas. Em função disso, e/a/o docente acaba agindo dentro de suas possibilidades, caminhando na contramão das conquistas apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Esse tema ainda está em discussão e encabeça nossa lista de preocupações, já que a obrigatoriedade do trabalho polivalente em Arte não é uma proposta e sim, uma realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do INSEA–Frestas e provocações no ensino e aprendizagem da arte representa para nós, do Grupo de Estudos Mediações, um momento importante de fortalecimento dos estudos entre as 12 pessoas participantes. Também, nos deu a oportunidade de entrelaçar as ações realizadas desde 2019 e de compreender o caminho já percorrido e vislumbrar o que faremos a seguir.

Dentre os mais diversos ataques direcionados à classe artística e aos profissionais da educação, em um momento de tamanho conservadorismo e obscurantismo em nosso país, seguimos cada vez mais convencidos/das/dos da relevância em debater assuntos como arte na escola, pois sabemos do potencial das experiências estéticas-artísticas-criativas como provocadoras de movimento em sujeitos pensantes e críticos. Caetano Veloso, na música Não vou deixar (2021), canta: “Apesar de você dizer que acabou. Que o sonho não tem mais cor. Eu grito e repito: Eu não vou!”, e nos reforça a necessidade de resistir apesar do cenário desfavorável.

REFERÊNCIAS

- Brasil (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Recuperado em 22 de dezembro, 2021 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Caetano Veloso (28 de outubro de 2021). Não vou deixar. Caetano Veloso [Vídeo]. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7oOvVvlo1CO>
- Cruvinel, T. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? Urdimento–Revista de Estudos em Artes Cênicas, 1(40), 1-23. Recuperado em 22 de dezembro, 2021 de: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573101402021e0206>
- Dewey, (2010) J. Arte como experiência. (V. Ribeiro, Trad.). Martins Fontes. p. 20-142
- ECA USP Oficial. (02 de outubro de 2020). Aula Magna. Reflexões sobre o trabalho intelectual: a escrita e o pensamento crítico: Renato Ortiz [Vídeo]. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q9zTZlVsiUE>
- Freire, P. (2011). Pedagogia do oprimido, (50 ed.), Paz e Terra.
- INSEA Perú. (14 de dezembro de 2021). Conferência El Arte de las grietas y del agrietar. Catherine Walsh [Vídeo]. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DPqIk9Z2790>
- Kishimoto, T. M. (2011). Apresentação: cultura como meta John Dewey. Pro-Posições, 22(2), 209-213. Recuperado em 22 de dezembro, 2021 de: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200014>
- Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 19 (1), 20-28. Recuperado em 22 de dezembro, 2021 de: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Larrosa, J. B. (2006). Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Autêntica.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996. (1996) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Recuperado em 22 de dezembro, 2021 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 11.769/2008 de 18 de agosto de 2008. (2008). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação

básica. Presidência da República. Recuperado em 22 de dezembro, 2021 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 13.278/2016 de 2 de maio de 2016. (2016). Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Presidência da República. Recuperado em 22 de dezembro, 2021 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm

Neves, L. M. V. (2011) A nova pedagogia da hegemonia no Brasil: entrevista com Lúcia Neves concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista em 23 de junho de 2010 em Florianópolis, SC. *Revista Perspectiva*, 29(1), 229-242. Recuperado em 22 de dezembro, 2021 de: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p229>

Pimentel, L. G., & Magalhães, A. T. V. (2018). Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? *Revista GEARTE*, 5(2), 220-231. Recuperado em 22 de dezembro, 2021 de: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.83234>

O ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE LEIS E DIREITOS

ENSEÑANZA / APRENDIZAJE EN ARTES VISUALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE LEYES Y DERECHOS

TEACHING / LEARNING IN VISUAL ARTS IN TIMES OF PANDEMIC: BETWEEN LAWS AND RIGHTS

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães¹ / Nelia Lucia Fonseca² / Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França³

Resumo: O ensino/aprendizagem na área de Artes traz desdobramentos teórico-metodológicos que iniciam nos cursos de formação inicial docente e reverberam na prática cotidiana da sala de aula. Este artigo objetiva analisar a implementação/alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96 e suas implicações nas práticas educativas do ensino remoto em função da pandemia de COVID-19. Além disso, problematiza-se, também, os avanços e retrocessos da legislação vigente do currículo brasileiro para o ensino/aprendizagem de Arte na perspectiva decolonial. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo/descritivo com base em Barbosa (1998), Freire (2014), Pimentel e Magalhães (2018), Quijano (2007), Saviani e Galvão (2021), dentre outros. Os resultados apontam para a necessidade de ampliar o debate sobre as políticas públicas centradas para o ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais, com um currículo escolar mais crítico e que contemple a diversidade social e cultural brasileira.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem. Artes Visuais. Formação de Professores. Legislação.

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE

As mudanças curriculares ocorridas no cenário educacional contemporâneo apresentam grandes desafios para os especialistas que pesquisam a temática. Pesquisar a formação inicial docente possibilita

¹ Doutora em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG). Mestre em Educação pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente Associada da Universidade Federal do Pará no curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes). Coordenadora do projeto de pesquisa O Ensino/Aprendizagem de Arte nos Anos Iniciais da Educação Básica: As Concepções e Percepções dos Professores das Escolas Públicas de Belém-PA, vinculado à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Integrante do grupo de pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/CNPq). Vice-líder do grupo de pesquisa Arte, Memórias e Acervos na Amazônia da Universidade Federal do Pará (UFPA/CNPq). Membro da Diretoria da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB). E-mail: anadel@ufpa.br.

² Doutoranda em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES/UFPA). Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ). Especialista em Educação, Cultura e Organização Social pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Desenho pela União das Escolas Superiores do Pará (UNESPA). Professora de Arte da Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira. Membro do grupo de pesquisa Arte, Memória e Acervos na Amazônia e Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/CNPq). Associada à Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB). E-mail: nelialucia@yahoo.com.br.

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES/UFPA). Mestre em Educação na linha de Currículo e Formação de Professores pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). Membro do grupo de pesquisa Arte, Memória e Acervos na Amazônia e Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/CNPq). Associada à Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB). E-mail: ritafranca@ufpa.br.

adentrar no processo ensino/aprendizagem com vistas a ampliar o diálogo sobre os saberes necessários para a construção do currículo almejado.

Considerando a legislação vigente que regulamenta os currículos escolares, bem como o ensino/aprendizagem na escola, observa-se que os protagonistas que atuam concretamente no cenário educacional deveriam ser os responsáveis por construírem os saberes necessários para o funcionamento de uma escola democrática, ética e estética, como expõe Paulo Freire:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2019, p. 26).

Considerando as reflexões do autor, é no chão da escola que as experiências de ensinar/aprender, a escuta, a leitura, a escrita, as relações sociais e interlocuções sobre os mais diferentes temas são vivenciadas. Nesse sentido, destaca-se, aqui, o ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais na educação básica, mais especificamente nos anos iniciais, com ênfase para a formação do professor que atua nesta etapa.

Historicamente, o ensino de Arte iniciou no currículo escolar como atividade somente em 1971, com a nomenclatura de Educação Artística, por meio da Lei nº. 5.692/71, tornando-se atividade obrigatória na educação básica. Segundo Barbosa (2014, p. 10), “[...] os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo país”. A autora, ao criticar a graduação na área de Artes nesse período, destaca a polivalência como uma proposta ineficaz na formação do professor, ao afirmar que:

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira a oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 2014, p. 10).

O referido curso, na época de sua criação, era voltado para a formação em licenciatura curta para que, em pouco tempo, já houvesse professores licenciados em Educação Artística. Ana Mae Barbosa ressalta, também, que é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante durante um curso de apenas dois anos, para ser um professor de tantas modalidades artísticas, configurando-se em um total despreparo para se ter uma atuação consistente na educação básica. Sem aprofundar os conteúdos no campo da Arte, o fazer artístico se sobrepõe a outras ações que consideradas imprescindíveis para o conhecimento artístico/estético, tais como: a contextualização e a leitura da obra ou imagem. O ler, o fazer e o contextualizar são ações da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2014). Este é um posicionamento teórico-metodológico que influencia qualitativamente o ensino/aprendizagem em Arte no contexto escolar.

A visão polivalente, resquícios da antiga Educação Artística, ainda perdura na contemporaneidade e rende muitos equívocos que comprometem as práticas educativas no currículo escolar, conforme evidencia Ana Magalhães:

[...] observa-se que a pulverização de tópicos, técnicas e produtos artísticos – oriundos da polivalência – ainda são procedimentos evidenciados no contexto das práticas educativas em algumas escolas em que realizamos os estágios supervisionados, os quais impossibilitam o conhecimento sistematizado da Arte, sua contextualização e a especificidade de cada modalidade artística. (MAGALHÃES, 2019, p. 23).

Com base nas reflexões dos autores citados e pensando no contexto do ensino/aprendizagem de Arte na contemporaneidade, entende-se que há necessidade de uma abordagem crítica em que as experiências artísticas/estéticas sejam garantidas no currículo escolar, objetivando desenvolver nos estudantes o senso crítico, análises, opiniões, escolhas e conhecimentos sobre as manifestações artísticas, estéticas e culturais.

A luta pela valorização do ensino/aprendizagem de Arte em espaços formais e não formais fez com que em 1987 fosse criada a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), que se tornou, então, uma entidade que congrega várias associações de arte/educadores dos estados brasileiros, conforme consta no site:

[...] ao longo da sua existência a FAEB vem liderando um vigoroso movimento em favor da obrigatoriedade da arte na educação formal, bem como pela presença da mesma em situação de educação não formal. A luta tem sido constante: seja fazendo pressão junto a parlamentares da constituinte de 1988, na pressão sobre o Conselho Federal de Educação no momento da elaboração das diretrizes para o ensino superior e para educação básica e em várias outras frentes. (FAEB, 2020).

A FAEB, além de lutar pela obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar, passou a defender, também, a presença de todas as modalidades artísticas na escola, além de professores com formações específicas. Nesse sentido, foi necessária a união de uma categoria que passou a se autodenominar 'arte/educadores', com o objetivo de lutar e defender o ensino da Arte na Educação Básica.

Nota-se que o ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica começou de forma frágil, mas, ao longo dos anos, com pesquisas na área e com a formação docente, conquistou espaço e se estabeleceu, igualmente, na pós-graduação. As pesquisas trouxeram novos elementos de problematizações e reflexões necessárias para o desenvolvimento e valorização do conhecimento de todos os campos artísticos nos espaços educacionais.

Os posicionamentos políticos e os debates e reflexões acerca de temas como ensino/aprendizagem e formação docente nos Congressos da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) contribuíram/ contribuem para formação, com qualidade, de professores de Arte, com fundamentos teóricos-metodológico. Assim, os ConFAEBs ocorrem a cada ano, fomentando, difundindo e visibilizando pesquisas centradas em ensino/aprendizagem, formação de professores e outros temas relevantes. Essa prática de pesquisar e debater o ensino de Arte no Brasil ganha, também, espaço em outras entidades da área, como por exemplo, o Comitê de Educação em Artes Visuais da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).

Além da FAEB, das Associações e Núcleos de profissionais que possibilitam o fortalecimento e a valorização da área, ressalta-se a relevância do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que oferta a graduação aos professores que não possuem formação na área em que lecionam. Assim sendo, a

Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Teatro, Licenciatura em Dança e Licenciatura em Música foram instituídas, principalmente, no interior do Brasil.

Além do PARFOR, há o Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) que permite a formação continuada em nível de pós-graduação para professores de Arte, sendo coordenada pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), mas contando com a parceria de várias universidades públicas de todo Brasil e da América do Sul, como, por exemplo, a Universidad Nacional de del Arte da Argentina, onde ambas desenvolvem o Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais.

Nesse percurso histórico das leis e dos documentos curriculares, entre os anos de 1997 e 1998, publicou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que elaborou livros específicos para a área de Artes, sendo um para os ciclos iniciais (1º e 2º ciclos) e outro para os ciclos finais (3º e 4º ciclos) do ensino fundamental. Concomitante aos PCNs havia, do mesmo modo, os Parâmetros em Ação com vistas à formação continuada dos professores, com algumas publicações em forma de módulos.

Os PCNs vigoraram durante todo o período de 2000 a 2010. Porém, durante essa mesma década, ocorreram algumas mudanças importantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/1996, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a temática História e Cultura Afro-brasileira nos currículos. Para ampliar a perspectiva inclusiva das etnias, posteriormente, promulgou-se a Lei nº. 11.645/2008, que alterou a lei anterior, tornando obrigatória a História e Cultura Indígena.

No ano de 2013 publicou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, que estabeleceu as diretrizes para os diversos níveis e modalidades de ensino, bem como os diferentes temas transversais abordados na educação brasileira, a saber: as Diretrizes para Educação Ambiental e as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, dentre outros.

Em 2016, a Lei nº.13.278 modificou o Art. 26 da LDBEN nº. 9.394/96, § 6º, estabelecendo que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (BRASIL, 2016). Logo, o componente curricular Arte ficou sob a responsabilidade de professores com formação específica em uma das linguagens artísticas, conforme determina a referida Lei.

Nesse percurso da legislação vigente, chega-se, em 2017, à criação do documento mais recente do currículo brasileiro: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que normatiza a educação sendo de acordo com o previsto na Constituição de 1988. Porém, foi a partir da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que a BNCC começou a ser planejada de forma mais efetiva.

Conforme consta no histórico da BNCC (2017), foi em 2015, na gestão da presidenta Dilma Rouseff, que os especialistas de todo país se reuniram em Brasília para elaborar o referido documento. No entanto, no ano de 2016, houve uma reviravolta política que culminou com o impeachment da presidenta e muitas mudanças políticas prejudicaram os trabalhos em andamento.

Após os acontecimentos supracitados, toda a produção democrática e dialógica do plano inicial de formulação da BNCC foi reconduzida para os interesses políticos da época e, no caso do ensino da Arte,

houve um total retrocesso nas conquistas para a área, sendo um dado preponderante para provocar a mobilização dos profissionais de educação, conforme aborda Peres:

O texto provisório apresentava a Arte desconsiderando-a como área de conhecimento que proporciona meios para o entendimento do pensamento e das expressões de uma cultura, dando ênfase às práticas expressivas pouco contextualizadas, tendo como foco o direcionamento no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual. Esse fato provocou uma grande mobilização dos Arte-Educadores e a situação do Ensino de Arte foi o grande tema debatido no Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) realizado em Fortaleza/CE, em novembro de 2015. (PERES, 2017, p. 27-28).

Nesse contexto conturbado, infere-se que no processo de elaboração da BNCC para o campo da Arte, houve interesses de cunho capitalistas em que a ausência de diálogo com especialistas, professores, pesquisadores e estudantes, ou seja, com a sociedade organizada, comprometeram sobremaneira as orientações e proposições do documento em questão.

Importante salientar que após a homologação da BNCC centrada nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, o componente curricular Arte passou a ter vários equívocos de interpretação nos estados brasileiros no que diz respeito às cinco Unidades Temáticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas.

Tal fato corrobora para fragilizar as práticas educativas de cada modalidade artística nas escolas, tendo conotações de natureza polivalente, não havendo, portanto, clareza na redação sobre a Unidade Temática Artes Integradas, por exemplo, conforme consta no documento:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados as seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017, p. 193).

Verifica-se, neste trecho, que não existe um aprofundamento sobre as Artes Integradas no contexto do ensino/aprendizagem de Arte. Nesse sentido, pergunta-se: afinal, o que são Artes Integradas? Na verdade, a ausência de referências teóricas na redação da BNCC-Arte é um dado observado que contribui para fragilizar todo o processo de elaboração do documento. Rosa levelberg (2018) faz um estudo com os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no qual enfatiza que há mais conteúdos destinados ao componente curricular Arte nos PCNs, que tinha um livro próprio e não estava inserido na área de Linguagem, como ocorre hoje com a BNCC.

A autora compara, também, o ensino de Arte formulado nos PCNs e na BNCC, bem como mostra, por meio de um quadro comparativo, que não há uma equivalência entre os componentes curriculares na BNCC: enquanto Língua Portuguesa tem 49 páginas, Arte tem apenas 12, corroborando com sua a desvolarização do ensino na elaboração da BNCC.

Essa questão da não inserção da Arte na área de Linguagem foi pauta de luta dos professores que por meio de entidades representativas como FAEB, ANPAP, Associação Nacional de Dança (ANDA) e Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE), que emitiram cartas-manifestos para que a BNCC-Arte mantivesse sua autonomia. Esses documentos foram enviados ao Conselho Nacional de Educação, mas, dessa vez, o lobby dos empresários da educação ganhou e as entidades não receberam uma resposta à solicitação. Diante disso, o ensino de Arte foi inserido equivocadamente, na BNCC, na área Linguagens configurando-se em Unidades Temáticas.

Nos antigos PCNs os temas transversais estavam em todas as áreas de conhecimento, inclusive Artes. Já na BNCC há a determinação de dez competências gerais que se remetem aos temas transversais, como, por exemplo, o tema transversal Meio Ambiente está inserido na competência sete:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 7).

O tema transversal Meio Ambiente, nos antigos PCNs, possuía um livro próprio, com 76 páginas, que detalhava vários aspectos das questões ambientais. Já na BNCC, aparece apenas na competência sete, enquanto competência geral. No texto introdutório da BNCC (2017) é inserida a definição de competência e as dez competências gerais. Nessa introdução é evidenciado o caderno de Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, bem como a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

AVANÇOS E RETROCESSOS DAS LEIS E DIRETRIZES DO CURRÍCULO BRASILEIRO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

No campo das Artes, no contexto político educacional contemporâneo, ficou muito visível o desrespeito com o ensino de Arte. Artistas, pesquisadores, professores e outros profissionais foram/são discriminados e essa tensão move a todos em uma caminhada tortuosa, porém com ânimo para tratar de um tema que é caro ao docente que atua na formação em Arte, posto que se considera a possibilidade de transformação das paisagens sociais/culturais – tão distorcidas e que afetam as questões de humanidade – do ensino/aprendizagem centrado nas relações étnico-raciais, na desigualdade social e no processo de construção do currículo decolonial.

Vale salientar que no período de construção e defesa desta pesquisa foi eleito em 2018-2022, o Sr. Jair Messias Bolsonaro como presidente da República. O mesmo ficou conhecido, após ter sofrido um atentado, pois apesar de ter 24 anos de vida pública na política, sem projetos de relevância, era desconhecido do povo brasileiro. Dito isto, há mais retrocessos do que avanços neste contexto político com a legislação e as diretrizes para o ensino/aprendizagem de Arte.

Nesse sentido, a política curricular do governo Michel Temer – que empurrou de forma arbitrária um documento normativo para ser implantado e executado pelos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2017, 2018) – corroborou para fragilizar o currículo escolar.

O Novo Ensino Médio, que de "novo" não tem nada, é um claro retorno às décadas de 1970 e 1980, quando essa etapa de ensino acontecia por área de conhecimento. É um retrocesso e uma volta ao ensino em uma perspectiva fragmentada e tecnicista, visto que "são muitas as novas/velhas questões relativas ao Ensino Médio suscitadas pelo atual contexto em face das novas regulamentações". (SILVEIRA; SILVA; FALCONIERE DE OLIVEIRA, 2021, p. 1564).

Ter um Ensino Médio direcionado à juventude tecnológica contemporânea com formação propedêutica apenas em uma área de conhecimento é mitigar as oportunidades para ampliar a formação de jovens, que, em sua maioria, são trabalhadores. É mais uma estratégia política educacional com vistas a negligenciar a realidade brasileira, logo, fadada ao insucesso. Nessa perspectiva, afiançam os autores Silveira, Silva e Falconiere de Oliveira:

De um ponto de vista histórico, o Ensino Médio foi marcado por mudanças frequentes sem suas regulações normativas que se mostraram incapazes de solucionar dificuldades e necessidades das juventudes, ou mesmo de resolver as contradições que acompanharam até hoje a etapa final da Educação Básica, historicamente marcada por movimentos pendulares quanto à formação propedêutica e profissional e quanto às suas finalidades. (SILVEIRA; SILVA; FALCONIERE DE OLIVEIRA, 2021, p. 1563).

Diante deste cenário, algumas questões nevrálgicas são desafios à docência, sobretudo no campo de formação inicial de Artes e que emergiram com força para atormentar os professores, a saber: a) existe uma luta docente constante, via FAEB, contra usurpadores da área; b) a carência de materiais específicos, por linguagens, para tratar inclusive das relações étnico-raciais; c) a precariedade da infraestrutura destinada ao ensino do componente curricular Arte na Educação Básica; d) a desvalorização tanto do componente curricular, pela/na BNCC, como dos professores, por parte dos governos e da sociedade.

Essas questões-problemas reverberam na formação de qualidade. É preciso considerar a política tacanha que vigora no país, que imprime, pelo viés da ideologia nas escolas, a lei da mordça, limitando uma abordagem crítica dos conteúdos, bem como a prática libertadora inclusiva. Neste sentido, as autoras Hillesheim e Fonseca da Silva alertam:

[...] cabe lembrar que a formação do professor, em especial do educador em Arte, implica uma teoria e uma prática conectada à luta por uma transformação das relações sociais, por uma sociedade igualitária e pela defesa de uma educação comprometida com o acesso ao conhecimento artístico-cultural, cuja finalidade é a formação de homens e mulheres capazes de enfrentar os desafios inerentes à relação da tríade capital-trabalho-educação e de criar um projeto político-educativo comprometido com as transformações sociais, por consequência, com uma educação não excludente. (HILLESHEIM; FONSECA DA SILVA, 2014, p. 13).

É por meio da formação inicial e contínua dos professores que se desconstruirão, por exemplo, as imagens forjadas e negativas dos negros. Dessa forma, alinha-se, aqui, ao pensamento de Cerezer e Ribeiro que compreendem a urgência de formação na perspectiva da educação antirracista:

É urgente, para nós educadores e formadores de professores, pensarmos a Lei nº. 10.634/2003 para além de um "território de imposições", mas como um capítulo da história das lutas pela visibilidade e afirmação da história e cultura africana e afro-brasileira – na interface entre movimentos sociais,

intelectuais e acadêmicos. Aqui a história se reveste de outras cores e tonalidades. A lei não é fruto de uma mera vontade política do Estado e de um governo. Sua existência remonta toda uma história, envolvendo diferentes sujeitos e grupos sociais em defesa de uma educação antirracista. (CEREZER; RIBEIRO, 2015, p. 106).

É importante verificar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, e a Lei nº. 11.645/2008 para abrir fissuras no imaginário racial de forma a desconstruir a internalização da inferioridade racial e cultural promovida pelo pressuposto colonialista nos espaços escolares a partir do currículo.

A colonialidade do ser relaciona-se às identidades construídas subjetivamente de formas negativas em um histórico a partir da hierarquia do racismo científico, baseada na naturalização da suposta superioridade do homem branco sobre mestiços, "índios" e "negros", uma vez que "na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista" (QUIJANO, 2005, p.180). Tal relação de poder do colonizador seleciona e inferioriza as raças, relacionando-as ao sentimento de negatividade, configurando-se, assim, em um processo de desumanização dos sujeitos colonizados, racializados e largados "[...] à margem da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas" (WALSH, 2009, p. 15). Não se pode fechar os olhos para tanta desumanidade.

Portanto, é preciso fomentar outras práticas educativas, desconstruir, no processo ensino/aprendizagem, a formação que impõe atitudes de subserviência aos não brancos. A pedagogia da autonomia promove a prática libertadora para qual convoca Paulo Freire (2003); é a ação coletiva pelo rompimento com o paradigma curricular eurocêntrico, o que implica em inserir, no currículo e nas práticas educativas, questões sobre a história, a cultura e a ancestralidade dos povos que tiveram suas histórias e culturas silenciadas.

O processo de escravização dos negros no Brasil pelos colonizadores europeus é um problema social, logo, todos são responsáveis: negros e brancos. Assim, o compromisso com o respeito e a valorização dos povos negros e indígenas é, igualmente, de toda a sociedade brasileira. Deve ser um lugar por onde os brancos possam caminhar com o objetivo de lutar por uma educação antirracista, conforme alerta Djamila Ribeiro (2019, p. 36), ao firmar que "para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas".

O racismo, o preconceito e a discriminação não nasceram na escola, no entanto, ela tem o compromisso de elaborar um Projeto Político Pedagógico em que os professores tenham suas práticas educativas basilares pautadas em um currículo decolonial, que contemple, igualmente, as histórias e culturas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros para, desta maneira, contribuir para a construção de uma sociedade que valoriza a diversidade étnica e cultural. Para além, é necessário apropriar-se de conhecimentos e saberes da comunidade do/no entorno da escola básica para explorar as diversas culturas, conforme corrobora Barbosa (1998, p. 93) ao se referir à importância da escola e das relações culturais, com "uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural".

Nas formações, os docentes precisam apoderar-se de conhecimentos acerca do ensino de Arte e das relações étnico-raciais, compreendendo a importância desta temática para as escolas, de forma a tirar o aluno da condição de objeto, de coisa sem valor, de ser inferior condicionado à sua cor ou raça, arras-

tando-se em uma realidade de invisibilidade, pois o ser oprimido se acostuma com essa condição e nem se percebe oprimido, ele perde sua consciência de ser de direito, sendo apenas mais um no anonimato da massificação e da alienação imposta pelos dominantes.

Nessa perspectiva, Lucia Pimentel contribui para esclarecer a relevância de se abordar com mais propriedade o ensino da Arte no currículo em que haja articulação com temas que vão ao encontro de uma formação crítica dos fatos ocorridos no cotidiano:

O fato de, na escola, não serem trabalhados conteúdos de arte tem como consequência maior massificação e alienação, porque tiramos das crianças e jovens as chances de conhecer novas possibilidades de trabalho em arte, de pensar o que há de desafio em uma imagem, um gesto ou um movimento e de imaginar como se expressar em uma imagem, um gesto ou um movimento. (PIMENTEL, 2009, p. 166).

Ressalta-se que é urgente considerar que o ensino de Arte ministrado na perspectiva da Abordagem Triangular nos currículos da Educação Básica fomenta conhecimento aos discentes e promove uma maior percepção crítica e não hegemônica de mundo sendo imprescindível uma formação com práticas libertadoras. Cabe lembrar que as relações sociais traduzem a colonialidade e seus efeitos que perduram na contemporaneidade, sendo uma herança do colonialismo que vigorou em países da América Latina, Ásia e África. A colonialidade, portanto, não findou neste momento dito pós-colonial e ela é constituinte da modernidade. (QUIJANO, 2007).

Tal qual Gramsci, critica-se, aqui, os indiferentes. Induz-se a perquirir com afinco a formação a partir de uma prática descolonizadora, expressa com a devida profundidade pelo sentimento de repugnância que recai na presença da indiferença, do absentismo, do agir egoísta dos sujeitos, enquanto existe um grupo ou uma classe que o representa e o defende incessantemente nos movimentos sociais. São os indiferentes às questões sociais dos escravizados, dos indígenas, do Movimentos dos Sem Terra a outros grupos correlatos que vivem à margem de seus direitos sociais, econômicos e culturais.

Para tirar o sujeito dessa indiferença é fundamental a promoção do ser ingênuo para o ser crítico, em que o mesmo tenha a assunção da análise objetiva da realidade ao seu redor para impulsionar as ações humanas críticas. Esse movimento libertador pode acontecer na formação, dependendo da prática educativa do docente.

Mas, diante do que foi dito, é possível inferir que não há uma política de governo de implementação da Lei nº. 11.645/2008, apesar de evidenciar a necessidade urgente de práticas educativas 'decoloniais'. A educação escolar brasileira, quando incorporar a Educação para as Relações Étnico-Raciais no processo ensino/aprendizagem, espelhar-se-á na diversidade histórico-cultural do povo negro, indígena e europeu nivelados em igual valor e a sociedade compreenderá a importância do Brasil se reconhecer como um país multicultural.

SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O cenário político/educacional que se instaurou no Brasil é marcado por descompassos estruturais que prejudicam o país em várias instâncias. A organização dos currículos, a diferença entre o ensino público e o privado e a formação inicial docente são alguns exemplos que se configuram como fatores que corroboram para fragilizar o ensino/aprendizagem em todas as áreas de conhecimento.

As reformas curriculares, os conflitos na política nacional, o cenário pandêmico, os descasos de toda ordem, contribuíram/contribuem para um total retrocesso em todos os campos de conhecimento e o ensino/aprendizagem de Arte é um dos componentes mais afetados em sua condução no currículo escolar em função dos descompassos entre a legislação vigente e as orientações/proposições dos documentos oficiais do Ministério da Educação, conforme abordado no item anterior.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) iniciado em março de 2020 ainda está em curso, por meio de encontros síncronos e assíncronos, via tecnologias de comunicação e muito contribuiu/contribui para amenizar as distâncias e isolamentos frente a atual crise sanitária. Por meio de aulas on-line, vídeos, lives, materiais impressos disponibilizados nas instituições educacionais foi/é possível desenvolver um ensino/aprendizagem com qualidade relativa.

Repensar as práticas educativas tendo como base a perspectiva multicultural é a tendência apontada nas discussões de professores/pesquisadores envolvidos com a educação progressista. Nesse sentido, as temáticas relativas à inclusão e à diversidade cultural são fundamentais na prática educativa em contextos escolares para enfrentar as diversas formas exclusão.

A atual BNCC, referência nacional obrigatória, traz 10 competências gerais para serem desenvolvida na Educação Básica e, em sua maioria, a Arte tem sua contribuição no processo de formação. Cita-se, a seguir, algumas que se coadunam com a perspectiva de formação artística/estética/cultural.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
[...]. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Na Educação Básica estas competências serão alcançadas, também, por meio do componente curricular Arte que não só as valoriza e as utiliza, como produz conhecimentos sobre o mundo social, político, cultural, artístico, estético e digital, objetivando compreender as realidades e diversidades culturais de cada região. Tais competências dialogam com a área quando envolvem a criação artística/estética/cultural, contribuindo para a visualidade e visibilidade das tecnologias contemporâneas, importantíssimas para a construção de conhecimentos.

A Arte está na área das Linguagens na atual BNCC e envolve as linguagens corporal, visual e sonora, sendo necessário garantir no currículo escolar "a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores". (BRASIL, 2017, p. 191).

Neste sentido, a Arte propicia conhecer e reconhecer a cultura local, regional e mundial auxiliando o estudante no processo de humanização. Contribui, sobremaneira, no desenvolvimento de diferentes áreas de conhecimento e se apropria das tecnologias digitais de informação e comunicação para desenvolver o ensino e a pesquisa em cada linguagem que a compõe.

Contudo, as condições administrativas e pedagógicas das instituições educacionais não corroboram de forma efetiva para garantir um ensino e pesquisa de qualidade para a área de Artes e não há clareza nas orientações para cada linguagem artística e seu desenvolvimento no currículo escolar nos documentos oficiais.

No cenário da pandemia muitos problemas surgiram/surgem, tais como a falta de estrutura para o ensino remoto, a precariedade do acesso à internet para a maioria dos estudantes, a desvalorização da educação, ataques a várias áreas de conhecimento e universidades, dentre outros. Esses problemas e as mudanças provocadas nas práticas educativas exigiram/exigem discussão, debate, pesquisa, preparação e elaboração de materiais que demandam tempo e atenção no preparo e uso de recursos tecnológicos. Saviani e Galvão corroboram com esses fatos ao afirmarem que:

Determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o "ensino" remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.
(SAVIANE; GALVÃO, 2021, p. 38).

Nesse sentido, é necessário conhecer e possibilitar o acesso às tecnologias contemporâneas para o desenvolvimento das práticas educativas em uma perspectiva progressista e interdisciplinar em que as condições do ensino/aprendizagem sejam evidenciadas com base no diálogo entre as culturas e o currículo escolar.

Para Ana Mae Barbosa a tendência interdisciplinar, apontada nos anos de 1990 para o ensino de Arte, é a condição epistemológica da pós-modernidade e a interculturalidade é a condição política da democracia. A autora enfatiza que a aliança entre essas duas condições basilares da vida, contemporâneas às tecnologias flexíveis e multiplicadoras, garantirá um humanismo em constante reconstrução para responder às imponderáveis e permanentes mudanças sociais. (BARBOSA, 2005).

Considerar essas condições e debater a educação no contexto da pandemia exige um esforço coletivo para refletir a educação como prioridade para o avanço de uma sociedade consciente do seu papel. Assim, a possibilidade do ensino/aprendizagem de Arte no currículo escolar que contemple as três ações mentais/sensoriais – o fazer, o ler e o contextualizar – é o caminho que melhor se configura no desenvolvimento das práticas educativas ao ensinar/aprender Arte na educação na perspectiva decolonial.

Nesse sentido, pensar quais materiais didáticos e recursos tecnológicos são mais apropriados e necessários ao ensinar/aprender com base nos contextos das escolas e universidades são ações essenciais no processo de planejamento e elaboração das práticas educativas com qualidade. Em consonância com as reflexões de Gadotti sobre a qualidade na educação e a necessidade de uma nova ordem diante das crises em que estamos passando é

[...] fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (GADOTTI, 2013, p. 7).

Exercitar e experimentar processos de ensino/aprendizagem em sala de aula em um contexto pandêmico exigem autonomia, pesquisa, organização e planejamento. A reflexão sobre a práxis educativa e as abordagens pedagógicas são essenciais para fundamentar e viabilizar uma prática reflexiva, posto que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2009, p. 43-44).

Portanto, no desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais os materiais didáticos e recursos tecnológicos são essenciais como instrumento de exercício da curiosidade para instigar a imaginação/criação dos estudantes, principalmente em tempos de pandemia. Porém, é preciso saber articular essas ferramentas em sala de aula para não somente cumprir os conteúdos propostos e legitimar práticas educativas superficiais com conotação polivalente no campo da Arte. Este é um desafio para enfrentar no processo de ensinar/aprender Arte/Artes Visuais.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

O texto abordou a implementação/alteração da LDBEN nº. 9.394/96 e suas implicações nas práticas educativas no campo da Arte/Artes Visuais, com destaque para o ensino remoto por conta da pandemia de COVID-19.

Muitas dificuldades atingem o ensino/aprendizagem de Arte e os demais componentes curriculares em função da ausência de investimentos e políticas públicas efetivas que corroborem com a qualidade que tanto se almeja na educação. Os descompassos da legislação vigente revelam fragilidades na condução da educação e as incertezas no cumprimento das determinações legais não se coadunam com as políticas instituídas nas instâncias educacionais de cada estado.

É notória a luta política de enfrentamento para permanência da Arte no currículo escolar, mas as condições estruturais e pedagógicas não são implementadas de forma plena em função da constante desvalorização da área, com situações que comprometem o desenvolvimento do componente, com carga horária reduzida, currículos polivalentes, necessidade de formação continuada promovidas pelas secretarias de educação, baixos salários, dentre outros aspectos.

Além das condições apresentadas, a pandemia e a política desastrosa do governo federal que afetam várias áreas de conhecimento. Portanto, é preciso construir caminhos que possam ampliar o debate sobre as políticas públicas centradas no ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais no currículo escolar em uma perspectiva crítica e que contemple a diversidade social e cultural brasileira.

REFERÊNCIAS

- Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). (3a versão). Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.
- Barbosa, A. M. (1998). Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2005a). Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In A. M. Barbosa (Org), *Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais* (pp. 98-112). São Paulo: Cortez.
- Cerezer, O. M., Ribeiro, R. R. (2015). A formação de professores na fronteira: currículo e diversidade étnico-racial nos cursos de licenciatura de história (Mato Grosso, Brasil). In W. N. B Coelho, T. M. P. Müller, P. A. B. Ferreira (Orgs), *Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo* (pp. 101-147). São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB). Recuperado de <https://faeb.com.br/sobre-a-faeb/>.
- Fonseca da Silva, M. C. da R., Hillesheim, G. B. D. (2014). As políticas governamentais brasileiras e sua influência na formação docente em Arte. *Revista Ibero-Americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes* (6), 10-21.
- Fonseca da Silva, M. C. da R. (2018). Índícios de incêndio: políticas e formação para o ensino de artes. In J. P. Queiroz, & R. Oliveira (Org), *Arte e ensino: propostas de resistência* (1a ed., v. 1, pp. 119-130). Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2013). Qualidade na educação: uma nova abordagem. Recuperado de http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf.
- Gramsci, A. (2017, dezembro 27). Odeio os indiferentes. Carta Maior [Portal da esquerda]. Recuperado de <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Odeio-os-indiferentes/4/39005>.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.

Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm.

Magalhães, A. D. T. V. M. (2019). *Experiências de ensinar/aprender artes visuais: o currículo como campo de investigação na formação inicial docente* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Observatório da formação de professores de Artes Visuais. Recuperado de <https://observatorioformacaoarte.org/>.

Pimentel, L. G. (2009). Formação de professor@s de arte: novos caminhos, muitas responsabilidades imensas responsabilidade. In J. M. B. Ribeiro (Org). *Trajetória e políticas para o ensino das Artes no Brasil*, Anais do XV CONFAEB (p. 175-184). Brasília: Ministério da Educação.

Quijano, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina (2005). In E. Lander (Org), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 227-277). Buenos Aires: Clacso.

Quijano, A. Colonialidad del poder y clasificación social (2007). In S. Castro-Gómez y R Grosfoguel (Orgs), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.

Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista* (1a ed). São Paulo: Companhia das Letras.

Saviani, D. & Galvão, A. C. (2021). Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. *Universidade e Sociedade*, (31)67, 36-49.

Recuperado de https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf.

Silva, M. R. da. (2018). BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educ. rev.*, (34)e214130, 1-15. doi: 10.1590/0102-4698214130.

Silva, M. C. R. F. (2020). Índícios de incêndio: políticas e formação para o ensino de artes. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/37151>.

Silveira, E. S, Silva, M. R. e Oliveira, F. L. B. (2021). Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do "Novo Ensino Médio". *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, (16)3, 1562-1585. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15298>.

Walsh, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. (2009). In V. M. Candau (Org), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-43). Rio de Janeiro: 7 Letras.

EMANCIPACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LA CULTURA VISUAL DE AMÉRICA LATINA

EMANCIPOÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL NA AMÉRICA LATINA

EMANCIPATION AND PARTICIPATION IN THE VISUAL CULTURE EDUCATION IN LATIN AMERICA

Tatiana Fernández¹ / Rosana de Castro²

Universidade de Brasília

Resumen: Este artículo aborda la emancipación y participación en la Educación de la Cultura Visual de América Latina sobre las ideas de espectador emancipado de Jacques Rancière y Arte Participante de Claire Bishop. Estos conceptos son fundantes para la relación que establecemos entre el paradigma estético de Felix Guattari y la educación descolonizadora en la perspectiva de Marcelo Sarzuri-Lima. En esas bases argumentamos que la Educación de la Cultura Visual en América Latina, caracterizada por ser comunitaria y transcultural, es descolonizadora porque reconoce el poder activo de quien ve, parte de la emancipación de la mirada y promueve la participación plena en la construcción comunitaria con aberturas a la singularización, corporificación, subjetivación, diferenciación e imaginación en los procesos de aprendizaje. Apuntamos igualmente la necesidad de integrar los procesos creadores en la educación descolonizadora de una perspectiva emancipadora que permita la construcción de sí mismo en equidad de posiciones en los procesos de aprendizaje.

Palabras llave: Emancipación del espectador; Arte Participante; Educación en cultura visual; Paradigma estético; Educación descolonizadora.

EMANCIPACIÓN DEL ESPECTADOR Y ARTE PARTICIPANTE

Como bien observa Rancière (2011) en la lógica de la pedagogía, y aquí diríamos, de la tradición occidental, el papel de las y los profesores es el de encortar la distancia entre la ignorancia y el conocimiento. El conocimiento en esa perspectiva es una posición: la o el estudiante está distante de la maestra. Lo primero que se enseña así, es la incapacidad de los estudiantes. Esa distancia que hay entre quien conoce la ignorancia y quien no conoce lo que ignora todavía, es una distancia jerárquica, de poder. Para Rancière (2011) ésta es una metáfora de la separación de las inteligencias que, en la distancia que supone la ignorancia del conocimiento, presupone una inequidad de inteligencias. La emancipación en este caso la concede la maestra o el maestro cuando la distancia entre ellos y los estudiantes no existe más.

¹ Doutora em Arte - Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación - Instituto Universitario de Postgrado, Espanha. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB. Docente da UnB. Artista ativa desde 1992 com 50 exposições sendo 10 individuais.

² Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano, Mestra em Arte, Especialista em Educação a Distância. Títulos obtidos na Universidade de Brasília. Atua com ênfase na Educação em Artes Visuais, Arte e Psicologia Histórico-Cultural, Formação Inicial e Formação Continuada de professores.

El filósofo nos recuerda que para educador del siglo XIX Joseph Jacotot, el 'Maestro Ignorante' (Rancière, 2002), ese es un proceso de embrutecimiento, de la misma forma que fue para su contemporáneo el educador venezolano Simón Rodríguez (Camnitzer, 2009a, 2009b), tutor y profesor de Simón Bolívar. Para ambos un proceso educativo presupone la equidad de las inteligencias en todas sus manifestaciones. En ese caso la emancipación es el uso de la inteligencia.

Para Jacotot y Rodríguez el proceso educativo parte de sujetos emancipados donde la distancia entre lo que se sabe y lo que no se sabe no es un mal a ser superado, ni motivo de subordinación o de opresión mientras en la lógica de la tradición occidental y del pensamiento colonial la emancipación la concede la profesora o el profesor a los estudiantes cuando se elimina la distancia entre lo que no sabía y lo que sabe su maestra. La jerarquía de poder se afirma cuando la emancipación del estudiante depende del conocimiento que sus superiores jerárquicos le conceden.

En América Latina del siglo XX la voz que sintetizó la práctica pedagógica emancipadora vino de las comunidades indígenas, negras, rurales y populares. La Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, que parte de la emancipación intelectual, renovó esta idea. De esa forma las maestras y maestros no enseñan lo que saben, sino conducen a la aventura de aprender por sí mismo en relación a sus conocimientos previos y sus intereses.

Rancière (2002, 2011) traza un paralelo entre la 'emancipación intelectual' y el principio político de la equidad de las inteligencias con la idea de la emancipación del espectador. La idea del 'Espectador Emancipado' (Rancière, 2011) se remonta a la participación del espectador del Teatro del Oprimido de Augusto Boal que intenta superar la distancia entre la pasividad del espectador y la acción de los actores. Pero Rancière (2011) se pregunta si la eliminación de esa distancia elimina la propia noción de espectador, sin el cual no hay teatro. Esa paradoja Rancière la explica de la siguiente forma: "el espectador, que está en la posición de quien ve, supone una posición pasiva frente a lo activo porque partimos del presupuesto de las oposiciones entre ver y saber, apariencia y realidad, actividad y pasividad" (2011, p. 12). Para el filósofo son alegorías de la inequidad. La emancipación solo sucede cuando desafiamos la oposición entre ver y actuar: ver es saber, ver es actuar, ver no es una posición pasiva. El espectador ve, siente, selecciona, compara, crea, interpreta, compone con otras memorias.

Rancière (2011) observa que la lógica de una pedagogía del embrutecimiento se basa en el conocimiento como una capacidad o energía que se pasa de un cuerpo a otro, en una cadena de causa y efecto. Diferentemente, los artistas no pretenden instruir a sus espectadores (al menos los artistas modernos o contemporáneos) sino provocar un sentimiento, una energía o algún tipo de conciencia (Rancière, 2011). Es relevante observar que lo que excluye toda identidad de causa y efecto es un tercer elemento entre el artista y el espectador: el artefacto del arte. Para el filósofo esa doble distancia garantiza la tensión en la que actúa el espectador participante. El espectador emancipado es un espectador que tiene conciencia de su participación como espectador en equidistancia con el autor frente al evento del arte.

El Teatro del Oprimido de Boal está, justamente, en la cuna del Arte Participante (Bishop, 2006, 2012) porque integra los espectadores en la acción teatral. La idea de participación es una idea con clara énfasis política y emancipadora. Muchos de los artistas contemporáneos trabajan con la participación activa del espectador, en diversos niveles de participación, desde una interactividad planeada hasta la misma

construcción de la obra, la participación del espectador es cada vez más amplia en el campo de las artes visuales.

Bishop (2006, 2012) apunta la diferencia entre Arte Participante y Estética Relacional de Bourriaud (2009) en la tensión moderna/colonial del papel del artista. En la Estética Relacional el papel de los artistas es construir espacios relacionales que el espectador no tiene. En ese caso el artista concede al espectador lo que él carece. Eso presupone una distancia entre saber y no saber y por lo tanto una relación colonial.

En el Arte Participante el papel del artista no se presenta como el de quien concede la emancipación a quien no la tiene, sino que reconoce el papel activo de quien ve, como del poder de su participación en la construcción del artefacto artístico y reconoce el papel activo que hay en toda posición. Entre la o el artista y la o el espectador hay una relación de equidad frente al artefacto artístico. En esa dirección apuntan los filósofos de la 'muerte del autor' (Barthes, 1987; Foucault, 1999) en que se considera al lector como alguien cuya lectura lo convierte en un actor de la obra, intérprete e coautor, capaz de construir su subjetividad como un artista.

La idea de la emancipación del espectador encuentra hoy un sentido mayor en un mundo sobrecargado de información visual y audiovisual, en el que las relaciones humanas y el trabajo son mediados por tecnologías con interfaces visuales, en que la vigilancia óptica es opresora, en la que desaparecen los límites entre la realidad y la imagen. Sin embargo, la acción participativa, como observa Duncum (2020), no siempre significa una contribución a la democracia. Mucha de la producción popular en las redes sociales se basa en información falsa, mediocre o repetitiva. A pesar de eso es importante observar que se formó una cultura que se enseña a sí misma y que aprende de esas redes de participación. Es lo que Duncum (2020) identifica como androgogía, o una pedagogía auto-administrada para aprender por sí mismo.

EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA Y PARADIGMA ESTÉTICO

El principio de toda educación descolonizadora es la emancipación del pensamiento dominado (Rodríguez, 2008). Esa es una labor creativa. O inventamos o erramos nos dijo Rodríguez (2008). El educador tenía un proyecto de Educación Social para el continente que había sido libertado de la condición colonial por Simón Bolívar. Pero Rodríguez sabía que esa condición no era solamente política o económica. Para él, la condición colonial era la del pensamiento dominado. Era necesario inventarse de nuevo. Para eso, él proponía una Educación Social y la pensaba de forma estética y creativa (Camnitzer, 2009a, Rodríguez, 2008). Sus propuestas eran de integración total de todas y todos sin distinción en los procesos de educación; aprender por experiencia directa y con el objetivo de crecer en condición de equidad y emancipación, y así construir una sociedad completamente nueva: la Sociedad Americana.

Las tareas de invención no son necesariamente emancipadoras, pero son fundamentales para ella. El ejercicio de la creatividad enriquece la capacidad inventiva, que responde de formas diversas a los desafíos cotidianos de adaptabilidad de vida. La creatividad tiene un valor excepcional en tiempos de amenazas a la sobrevivencia de la especie, no sólo porque nos hace innovadores, pero principalmente porque crear es un alimento físico de la especie. En ese sentido hay que tomar en cuenta el paradigma estético de Félix Guattari, que es el de la creación. El filósofo piensa que la creación no es monopolio del arte, pero es el que lleva a extremos la "capacidad de invención de coordenadas de engendramiento de cualidades de ser

inauditas, jamás vistas, jamás pensadas" (1995, p. 130). En el paradigma estético todos son creadores de sí mismos. Si pensamos así el paradigma estético no es sobre llenar los museos, o llevar los museos a lugares distantes, es sobre un cambio en la misma forma como la ciencia investiga, como las relaciones sociales se establecen, como se realiza el trabajo y muchas otras áreas de afectación. Guattari lo coloca de esta forma:

"Por su lado, los paradigmas de la tecnociencia ponen el acento sobre un mundo objetual de relaciones y funciones que tiene sistemáticamente entre paréntesis los afectos subjetivos, de suerte que lo finito, lo delimitado coordinable venga siempre a primar sobre lo infinito de sus referencias virtuales. Con el arte, por el contrario, la finitud del material sensible deviene soporte de una producción de afectos y de perceptos que tenderá cada vez más a excentrarse respecto de los marcos y coordenadas preformados. Marcel Duchamp declaraba: 'El arte es un camino que lleva hacia regiones no regidas por el tiempo y el espacio'". (1995, p. 124)

En esas bases Guattari considera el arte una máquina de subjetivación, de reconstrucción de sí mismo o una 'máquina desterritorializadora' capaz de reconducir la experiencia a otros territorios de existencia. La capacidad de renovación que el arte tiene, sea en sus materiales o en la forma como afecta o se hace perceptible, contagia otros campos con reflexiones sobre la dimensión creativa que existe en ellos. Pero los afectos e perceptos del arte se mueven en diferentes dimensiones.

Guattari llama la sociedad, de forma análoga a Rodríguez, a la invención de otros mundos:

"El umbral decisivo de constitución de este nuevo paradigma estético reside en la aptitud de estos procesos de creación para autoafirmarse como foco existencial, como máquina autopoietica. Ya se puede presentir el levantamiento de la sujeción sobre las ciencias constituido por la referencia a una Verdad trascendente como garante de su consistencia de principio, la cual parece tener que depender, cada vez más hoy en día, de modelizaciones operacionales ceñidas al máximo a la empiria inmanente. Por otra parte, sean cuales fueren los rodeos de la Historia, la creatividad social parece llamada a expropiar sus antiguos encuadres ideológicos rígidos, en particular los que servían de caución a la eminencia del poder de Estado y los que hacen aún del mercado capitalístico una verdadera religión". (1995, p. 130)

Hay poco que se pueda hacer para salir de los encuadres ideológicos rígidos, especialmente del capitalístico, si insistimos en cambiar apenas de tecnología. En las artes visuales no basta cambiar el pincel por el mouse, la tinta por los códigos binarios. Cuando cambia el medio cambia el sentido. De la misma manera no basta cambiar de medios. Se hace urgente cambiar de estructuras mentales. Los medios digitales tienen su especificidad. Lo descubrimos ahora que quisimos traspasar nuestras clases presenciales a las virtuales. El medio cambia el mensaje o le da otro acento, ya lo dijo Marshall McLuhan (2003). Es crucial comprender que la eficiencia educativa implica salir de los encuadres ideológicos rígidos que sirven al mercado capitalista. La actual pandemia de Coronavirus así lo reveló.

El paradigma estético es, de esa forma, un paradigma descolonizador. En esas bases creemos, como el sociólogo boliviano Marcelo Sarzuri-Lima (2011), que una educación descolonizadora es aquella que: 1) rompe con la hegemonización de los sujetos y visibiliza lo heterogéneo 2) desvía el discurso de vencedores- vencidos y mira con ojos propios; 3) toma consciencia de los horizontes históricos; 4) indaga sobre la condición colonial; y 5) no mitifica el pasado. En ese sentido establecemos relaciones entre estos princi-

pios y el paradigma estético o creativo de Guattari por medio de las aberturas que promueven las prácticas artísticas o basadas en el arte.

Por una parte, la equidad de inteligencias, principio de emancipación, impide la homogenización de los sujetos porque coloca las diferencias en equidad de posición. En las prácticas artísticas, o basadas en el arte, existen aberturas a la **singularización** y **corporificación** de las experiencias estéticas que garantizan expresiones heterogéneas. En el arte no hay nada que sea idéntico a sí mismo o se repita de la misma forma: la diferencia hace diferencia.

Uno de los grandes problemas del pensamiento dominado o colonizado es el de usar categorías coloniales para pensarse a sí mismo. Si el arte fue un instrumento colonial es porque puede ser tanto una forma de alienación como de emancipación porque depende de la categoría con la que estamos pensando. Mirar con ojos propios, y no con ojos ajenos que miran de una posición colonial, es descolonizar la mirada (Rivera, 2010)

Por otra parte, en las prácticas creativas, especialmente las artísticas, no sólo se construyen objetos (artísticos o no), sino sujetos que se reconocen en sus creaciones. Esto es debido a que en esas prácticas se dan aberturas a la **subjetivación** o lo que llamamos 'arquitectura del self'. Cuando las niñas y niños dibujan y pintan su mundo lo están creando efectivamente, más allá de una representación, como una visualización de su existencia. Y hoy, con las tecnologías de la imagen, la construcción de sí mismo es algo cotidiano y potente. Duncum (2020), entre otros investigadores de la Educación de la Cultura Visual, destacan la relevancia de las tecnologías de información y comunicación para la creación de visualidades entre niñas, niños y jóvenes. Con ellas las nuevas generaciones producen cultura al producirse a sí mismos.

La consciencia del horizonte histórico, que identifica Sarzuri-Lima, requiere aberturas reflexivas y críticas en la educación que puedan visualizar otras formas de ser. Las prácticas artísticas promueven aberturas a la diferenciación que establecen diálogos con lo que nos constituye culturalmente y lo que construimos de nosotros mismos, entre lo que 'soy' antes de ser (cultura y antepasados) y lo que 'me torno' a cada experiencia. Sin prácticas de diferenciación la subjetivación tiende a ser parte homogénea de la producción de subjetividades, que es la más importante de las producciones:

"Tales mutaciones de la subjetividad no funcionan apenas en el registro de las ideologías, pero en el propio corazón de los individuos, en su manera de percibir el mundo, de articularse con el tejido urbano, con los procesos maquínicos del trabajo, con el orden social soporte de estas fuerzas productivas y si eso es verdad, no es utópico considerar que una revolución, un cambio social a nivel macropolítico, macrosocial, dice respecto también a la cuestión de producción de subjetividad, lo que deberá ser llevado en cuenta por los movimientos de emancipación". (Guattari & Rolnik, 1996, p. 26)

La construcción de subjetividades emancipadas en pequeñas y grandes acciones constituyen revoluciones como aquellas que despiertan la reacción violenta de los grupos conservadores en los sistemas de colonialismo interno (González Casanova, 2007) más que del colonialismo político o económico. Problematizar la condición colonial para Sarzuri-Lima (2011), significa reconocer la complejidad de los conflictos y no caer en esencialismos o construcciones míticas para justificar acciones de todo tipo, inclusive económicas. La conciencia de la condición colonial en el ejercicio crítico de la creación, permite percibir las contradicciones que existen en el pensamiento dominado, como la idea universalista del arte o la idea

civilizatoria de la educación (envés de emancipadora). Creemos, como Spaivak (2012), que es necesaria una educación estética para entrenar la imaginación para performances epistemológicas alternativas. La consciencia de la colonización pasa por la imaginación de otras formas de ser, inauditas. Por ese motivo la apertura a prácticas de **imaginación** son insustituibles, especialmente cuando todos los sistemas están desgastados y sólo nos queda la tecnología.

La imaginación es un horizonte que se amplía (Greene, 1978) a medida que caminamos y construimos territorios de existencia. Nos impide de caminar en círculos en la mitificación del pasado que no contribuye al aprendizaje y a la reinención de nuevas formas de ser. El pasado no puede olvidarse y debe hacer parte de la conciencia del horizonte histórico que construimos sin absorbernos en un conservadorismo reaccionario que estanca las aguas del tiempo y el espacio. Las prácticas artísticas o basadas en el arte son críticas para mantener la cultura en constante movimiento, renovación y oxigenación por medio de la imaginación.

LA EDUCACIÓN DE LA CULTURA VISUAL Y LOS PROCESOS DESCOLONIZADORES

La Educación de la Cultura Visual comienza por la diversidad de manifestaciones de la cultura visual que hace parte del contexto de las y los estudiantes. Es decir, comienza por mirarse con ojos propios: descolonizar la mirada. Se inicia generalmente en las narrativas particulares, en la cultura popular, en el mundo del entretenimiento o del consumo y actualmente en los medios de comunicación y redes sociales. Éstos son, hoy en día, al mismo tiempo soporte y medio de 'viralizar' o divulgar a una velocidad y un campo de 'afectación' muy grande.

En la Educación en Cultura Visual el arte es entendido, antes que como un conjunto de artefactos artísticos que debemos catalogar y conocer como modelos de genialidad, una metadisciplina, o una forma de operar en el mundo de la visualidad para construir conocimiento, donde ver es saber. En esa perspectiva el arte es una forma estética y poética de conocer el mundo y de transformarlo, es, por lo tanto, una forma de investigación.

Por otra parte, la Educación de la Cultura Visual propone una pedagogía de la diversidad de subjetividades. Una de sus fortalezas es que aborda las discusiones sobre cuestiones de género, raza, accesibilidad y justicia social porque el estudio de las visualidades es el estudio de las relaciones de poder mediadas por las formas de representación y de visualización o invisibilización, o, como piensa Rancière (2009), de las formas en que se distribuye lo sensible en la sociedad. Es exactamente sobre la diversidad de subjetividades que la Educación de la Cultura Visual integra el valor creativo y poético del arte.

Es un abordaje que nace de la corriente multicultural de la educación en Occidente a raíz de las grandes migraciones modernas al Norte, que se originan a su vez en los procesos de colonización. En esos contextos la educación se abre a la diversidad cultural, especialmente a través de la enseñanza del arte. El abordaje multicultural busca la convivencia con el otro diferente de forma pacífica, pero sin afectar uno a otro. Sin embargo, en América Latina el abordaje multicultural es insuficiente porque la convivencia en un contexto de relaciones coloniales trabaja sobre los conflictos transculturales que atraviesan y que viven dentro de la subjetividad latinoamericana. En ese sentido la Educación de la Cultura Visual en el continente Latinoamericano es capaz de abrirse, más allá del multiculturalismo, al transculturalismo, porque integra la complejidad de la condición colonial.

Una Educación de la Cultura Visual se estructura partiendo del contexto de los estudiantes, de sus experiencias culturales comunitarias y construye relaciones con sus historias de vida. Se marca una gran diferencia entre el abordaje comunitario de toda manifestación estético poética en el continente indoamericano, del abordaje individualista de la cultura moderna occidental. Y ese culto a la individualidad es lucrativo para el sistema. Ese es uno de los abismos que separa la idea de arte occidental del arte no occidental: el artefacto artístico necesita la firma de un individuo que garantice la singularidad de la pieza, o un autor. Las prácticas artísticas no occidentales, en cambio, se basan en una comunión de emociones que se da principalmente en las fiestas donde la danza comunitaria forma un solo cuerpo.

Por otra parte, en la Educación de la Cultura Visual la o el estudiante indaga en su comunidad sobre las manifestaciones creativas y poéticas y sitúa esas manifestaciones en el tejido cultural que incluyen las manifestaciones artísticas de todos los tiempos y lugares. Las búsquedas e indagaciones se basan en su propio entorno, su historia, alegrías y dolores, deseos e ideas y potencias como espectador emancipado que participa de la construcción del mundo. Las propuestas de la Educación de la Cultura Visual que se dan en Brasil, por ejemplo, han investido fuertemente en un abordaje contextualizado y situado en las diferencias que se dan en un país tan diverso.

En esas bases argumentamos que la Educación de la Cultura Visual en América Latina es descolonizadora porque, como lo hace el Arte Participantes, reconoce el poder activo de quien ve, parte de la emancipación de la mirada y promueve la participación plena en la construcción comunitaria en base a la singularización, corporificación, subjetivación, diferenciación e imaginación de los procesos de aprendizaje. Apuntamos igualmente la necesidad de integrar los procesos creadores en la educación, de forma general, y en la educación artística de forma particular, desde una perspectiva emancipadora que permita la construcción de sí mismo en equidad de posiciones en los procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bishop, C. (2006). *Participation*. MIT Press, Whitechapel Ventures.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship*. Verso.
- Bourriaud, N. (2009). *Estética relacional*. Martins Fontes.
- Camnitzer, L. (2009a). *Didáctica de la Liberación: Arte Conceptualista Latinoamericano*. CENDEAC.
- Camnitzer, L. (2009b). *On art, artists, latin america, and other utopias*. University of Texas Press.
- Duncum, P. (2020). *Picture Pedagogy: Visual Culture Concepts to Enhance de Curriculum*. Bloomsbury.
- Foucault, M. (1999). *¿Qué es un autor? Entre filosofía y literatura*. Paidós.
- González Casanova, P. (2007) Colonialismo interno: uma redifinição. In Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. *A teoría Marxista Hoy, problemas e perspectivas* (pp. 431-458). CLACSO.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of Learning*. Teachers College Press.
- Guattari, Felix. (1995). *Chaosmosis: an ethico-aesthetic paradigm*. Indiana University Press.

- Guattari, F., & Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: cartografías do desejo*. Vozes.
- McLuhan, M. (2003). *Understanding media: The extensions of man*. Corte Madera, Gingko Press.
- Rancière, J. (2011). *The Emancipated Spectator*. London: Verso.
- Rancière, J. (2009). *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Editora 34.
- Rancière, J. (2002). *O Mestre Ignorante*. Autêntica.
- Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rodríguez, S. (2008). *O inventamos o erramos*. Monte Ávila Editores Latinoamericana CA.
- Sarzuri-Lima Marcelo. (2011). *Descolonizar la educación: elementos para superar el conservadorismo y funcionalismo cultural*. *Integra Educativa*, 4(3), 117-134.
- Spivak, G. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Harvard University Press.

LA UTILIZACIÓN DE LA TIERRA Y SU APORTE COMO RECURSO PLÁSTICO EN LOS TRABAJOS CREATIVOS DE ARTE.

O USO DA TERRA E SEU APORTE COMO RECURSO PLÁSTICO NOS TRABALHOS CRIATIVOS DE ARTE.

THE USE OF SOIL AND ITS PLASTICITY AS A MATERIAL IN THE CREATIVE PROCESS IN THE VISUAL ARTS

Grisa Camargo Ramos¹

Universidad Nacional Diego Quispe Tito

Resumen: El consumismo..., incluso en el arte disfrutamos de herramientas y materiales lanzados al mercado, reflejadas en marca que garantizan la optimización. Esto ha producido una crisis generacional valorativa de uno y de todo, limitando el gozo a una condición económica. Esta investigación es el ejercicio de una carrera que plantea el uso de la tierra como recurso plástico expresando un juicio valorativo fundamentado en lo existencial frente al sistema avasallador basado en modelos educativos tradicionales, estereotipados a admirar las manifestaciones y exhibiciones en los museos, teatros, centros culturales etc. Lo cual no está mal pero el problema es cuando no es inclusiva, hacia la introspección, valorativa de encontrar cualidades estéticas de belleza en contextos no convencionales, con una mirada cultural basada en el aprecio humilde e humano encontrando belleza, confianza, fe y por ende amor transmitida a través de todo lo que nos brinda simplemente la vida y la naturaleza.

Palabras clave: Tierra, recurso, consumismo, educación, sistema.

La pedagogía se esfuerza por abrir grietas y provocar aprendizajes, des aprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial. Catherine Walsh (2014) Partiendo de las investigaciones de Catherine Walsh, publicadas en Pedagogías decoloniales, este

¹ Nacida en la ciudad del Cusco el año 1969, estudio dibujo y pintura así como docencia en la hoy Universidad Nacional Diego Quispe Tito. Su labor artística está referida a la admiración cultural y natural de su contexto vivido en relación con la tierra como elemento matérico implícitamente ligado al universo Andino. La aventura de este proyecto se inicia aproximadamente el 2003, gracias a una situación de no tener posibilidad de adquisición de materiales artísticos, pero sí con la determinación de querer participar en un concurso de arte. La tierra al ser un material amigable asequible y dúctil de manipular y transformar, sirvió de manera sustancial para generar proyectos artísticos, abriendo infinitas posibilidades de percepción en valores estéticos basadas en este recurso significativo plasmando desde texturas de muros, lienzos, esculturas y otros, hasta portadas de CD. "La casa del adobe" fue uno de los primeros proyectos basados de un elemento común de construcción llamado "adobe", buscando poniendo énfasis en la apreciación hacia lo sencillo, que generalmente pasa desapercibido incorporando más tarde elementos no convencionales como: madera, plástico, ichu (paja), piedra etc. Hasta llegar al tema de reciclaje buscando continuidad con una mirada andina. Distinciones y méritos: 2019- reconocimiento de la medalla de Mariano Fuentes Lira 2019 como la Artista del Año. Universidad Nacional Diego Quispe Tito. seleccionada finalista en el XXI concurso del británico. 2018 -primer puesto en la bienal de cusco "Interior Expansivo". 2015 -primer puesto en la bienal nacional de pintura. Ayacucho. segundo puesto – municipalidad de tinta, cusco. 2003- primer puesto, salón independiente galería primitiva cusco. finalista pasaporte para un artista, vi concurso Francia, lima. 1998 - mención honrosa salón regional cusco. Exposiciones Individuales y bipersonales. 2019 bipersonal "Interacción y Resistencia", Museo del Coricancha. 2018 "Muro Matérico" Fundación Cultural - Banco de la Nación. 2011 "La Casa del Adobe" Museo Contemporáneo del Cusco. 2009 bipersonal "BARRO Y TEJIDO" Galería de Arte Fractal Dragón- Cusco. Exposiciones Colectivas desde 1988 hasta 2021

Congreso propone reunir diversos caminos para leer crítica y poéticamente el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad e interferir el orden pedagógico establecido; apunta a dar voz a aquellas personas de historias educativas emancipadoras, experiencias desobedientes, saberes estratégicamente olvidados y de memorias usurpadas. Con ello, propone recuperar la dimensión política de la educación artística en Latinoamérica.

INTRODUCCIÓN

La modernidad y el desarrollo de una nación muchas veces se basa en el poder industrial, pero el problema es cuando sus esquemas y estructuras van enfocados a una finalidad monopolizadora aprovechando todo en beneficio propio.

La industria muy inteligentemente ha sabido responder a las necesidades perceptibles de un ser y estar ya sea a la vanguardia, a un confort, a una medición, a una calidad, a una moda, a un status etc. Su finalidad es la de satisfacer nuestras necesidades en base a nuestras sensaciones y gustos, su producción es recreada, modificada y transforma, invitándonos a la adquisición convirtiéndonos así en máquinas de consumo y la sociedad del Cusco, a manera de globalización no es ajena a estas tendencias.

Nuestro día a día con horarios ocupados, con planes de laborar, trabajar, tener deberes, y con el uso y aumento indiscriminado de los medios digitales y tecnológicos, incluso con pérdidas de actividades al aire en espacios libres, reducción del deporte, del arte hace que vivamos una realidad recreada en adormecer nuestras cualidades como la observación, el sentir, conocer, experimentar, es decir que nuestros sentidos no son potencialmente estimulados llegando muchas veces a ser extraviadas y encontrándose inmersas e ensimismadas en la cotidianidad, y conformidad, haciendo que vivamos un mundo medio ilusorio.

Frente a ello el arte siempre ha servido como una herramienta de terapia, de apoyo y de transformación dentro de muchas áreas, pero esta tampoco es ajena a esta tendencia, cada vez podemos disfrutar de una diversidad de herramientas, materiales lanzados al mercado, estas son muchas veces llamativas seductivas, invitándonos a ser adquiridas ofreciéndose desde las más sofisticadas hasta las más sencillas, estas nos facilitan o solucionan el problema, reflejándose en el costo monetario de una marca que garantiza la buena funcionalidad es decir no tenemos por qué molestarnos en proveernos si lo podemos comprar.

Aparentemente es un estilo de vida cómodo donde todo esto se resuelve con economía, siendo cada vez más dependiente de esta tendencia que incluso nos comienza a consumir a través de las industrias y la tecnificación de las cosas llamémosle facilismo, ocasionando efectos repetitivos sistemáticos siguiendo una rutina, conductiva, un modelo creado a un fin, generando una crisis social donde el hombre empieza a tener vacíos como la insensibilización y distanciamiento sin apreciación y valoración de sí mismo y de todo lo que tiene y de todo lo que le rodea, pues se encuentra limitado al no gozar de las infinitas posibilidades que nos brinda la vida y la naturaleza y sobre todo imposibilitado a ser feliz porque esta también es acondicionada a la economía.

Nuestra sociedad peruana, a manera de globalización no es ajena a estas tendencias y el arte a través de la historia, siempre se ha expresado como respuesta a los excesos

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

A través del ejercicio de mi carrera he podido percibir una particularidad en mi contexto, lugar donde nací, crecí y vivo todavía persiste esa mirada originaria andina, es una cultura basada en la tierra desde su alimentación (cultivo) su hogar (casas de adobe) con una apreciación valorativa hacia los recursos naturales, está admiración y respeto hacia el entorno originario, se manifiesta a través de ofrendas como muestra de agradecimiento a la tierra realizadas en el mes de agosto reconociendo en ella las cualidades de una madre por la que la denominamos "Pachamama".

Pero hoy en día frente a este sistema avasallador llamado globalización estas prácticas y valores se van minimizando como creencia o folclore y la educación con una propuesta de "desarrollo" ofrece un paradigma basada en patrones de modelos tradicionales del viejo mundo, es decir que la enseñanza en este caso incluso en el arte, esta estereotipada y relacionada a admirar la belleza y a ensalzar las manifestaciones artísticas producidas y exhibidas en los museos, exposiciones, teatros, centros culturales etc. Lo cual no está mal pero el problema es cuando la educación toma parcialidad y no es inclusiva, frente a la apreciación, valoración o simplemente de encontrar cualidades estéticas de belleza en elementos no convencionales como piedras, ichu, hojas, semillas, arena. Etc.

Es por ello que mi trabajo de investigación pretende aportar a través de la técnica de la utilización de la tierra aplicando como recurso plástico para poder expresar sentimientos y emociones ,a través de los trabajos creativos elaborados por los integrantes del coro Arpegio formando a su vez un juicio de valor respecto a todo lo que se tiene y lo que se rodea, aperturando también su visión creadora e imaginativa demostrando que esa tierra común y corriente puede ser utilizada como un valor estético rompiendo paradigmas convencionales sobre su uso limitado de la tierra como el cultivo de productos o elaboración de elementos para construcción como adobes, etc. y lo más importante sensibilizar el aprecio con una mirada humilde encontrando belleza, confianza, fe y por ende amor transmitida a través de toda las cosas que nos brinda simplemente la vida y la naturaleza.

METODOLOGÍA O MATERIALES

El artículo debe dejar claro de qué forma ha sido elaborado y las técnicas que se han utilizado para recolectar los datos que le sirve de sustento, así como también la forma en que se ha realizado el análisis de la misma. Por ejemplo: si se han realizado entrevistas, estudios de caso, grupos focales, encuestas de opinión,

Para desarrollar esta propuesta en general en el área de investigación educacional, artístico y tecnológico se usó el método de observación siendo este sumamente útil ya que por cual se pudo: describir, analizar y experimentar.

Esta investigación se realizó determinando un plan de actividades con el objetivo de establecer el aprendizaje experimental y los valores estéticos mediante la aplicación de estrategias para generar la expresión creativa a base de texturas, en función a la apreciación desde la naturaleza en una visión conglomerada en el desarrollo integral creando conciencia medioambiental con los estudiantes.

MUESTRA

La muestra con la se trabajo es la población del coro Arpegio que son 19 integrantes son estudiantes de diversas edades y diferentes géneros. Sera una muestra piloto para probar la utilización de la tierra como recurso plástico.

UBICACIÓN

La ubicación del lugar es una vivienda que se encuentra al lado del sector de los restos arqueológicos de Cotacalle perteneciente al distrito de San Sebastián, provincia de Cusco- Perú.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Técnica de la ficha de observación

Se utilizo esta ficha Según Oswaldo Tomalá (2018) considerando los lineamientos generales como la observación esta nos dio una estima relevante para los efectos de la investigación propuesta.

Los instrumentos que se manejo fue el Diario de campo, esta nos sirvió para evidenciar los sucesos que ocurren en el lugar, estas fueron reflexivas por lo cual no genero impresiones significativas acerca del lugar y de la dinámica de trabajo.

Para realizar la actividad lo primero que se hizo fue convocar al grupo poblacional ya que por ser menores de edad se tuvo que contar con las autorizaciones de sus respectivos padres, así como de la directora del coro y también la aprobación de la hoy Universidad Nacional Diego Quispe Tito.



Fig 1
Estudiantes del coro Arpegio, iniciando la caminata hacia el taller.
Autor: Grisa Camargo
Técnica Fotografía

El día de la actividad tomamos como punto de partida el lugar llamado Agua Buena, este fue el punto de partida lugar en el cual se les dio unos momentos motivacionales para el desarrollo del trabajo

Se puso énfasis en la observación de su entorno y en lo que podía encontrar en ese trayecto hasta el taller, pues ese material recolectado será para desarrollar su trabajo creativo. (Fig 1)

Durante el trayecto se pudo observar que pusieron en práctica todo lo recomendado, pues comenzaron a recolectar lo que consideraban que iba a servirles, cabe recalcar que en dicho trayecto no es tan atractivo ya que por ser una zona en proceso de habilitación urbana en las

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

calles predomina más la tierra, piedras, pasto y mala hierba, dificultad que se presentó y que significaba que deberían poner más énfasis en su observación. (fig. 2)

Una vez culminado la ruta del trayecto, llegamos al taller, lugar donde se realizará los trabajos, pasamos a instalarnos en los determinados sitios para dar rienda suelta a la creatividad.

Para apoyar en este proceso se les facilito materiales reciclados no convencionales como cascara de fruta, aserrín, tierra preparada de color, ichu, huesos etc etc. Fig 3, 4 y 5



Fig 2
Estudiantes del coro Arpegio, recolectando materiales para su trabajo artístico.
Autor: Grisa Camargo
Técnica Fotografía



Fig 3
Diversos materiales naturales reciclados para la elaboración de los trabajos creativos de los estudiantes del coro Arpegio, recolectando materiales para su trabajo artístico.
Autor: Grisa Camargo
Técnica Fotografía



Fig 4
Cascara de frutas cítricas como de mandarina y pepas.
Autor: Grisa Camargo
Técnica Fotografía



Fig 5
Aserrín y pepas de aceitunas .
Autor: Grisa Camargo
Técnica Fotografía



Fig 6
Jovenes elaborando sus trabajos creativos.
Autor: Grisa Camargo
Técnica Fotografía



Fig 7
Trabajo en proceso utilizando elementos no convencionales.
Autor: Grisa Camargo
Técnica Fotografía



Fig 8
Jovenes elaborando sus Trabajo utilizando elementos no convencionales. Como el ichu(paja)
Autor: Grisa Camargo
Técnica Fotografía

Ya con todo y teniendo la tierra preparada este se usó como base para poder adherir estos elementos no convencionales, logrando despertar y entretenerlos con bastante expectativa durante el desarrollo del proceso creativo.fig 6,7,8.

REGISTRO DESCRIPTIVO O ANECDÓTICO

En este registro se evidencio la apreciación hacia las texturas rompiendo esa mirada tradicional de lo que se considera arte y material, fue esta motivación que hizo que una de las estudiantes se contara un pedazo de su cabello para adjuntarlo en su trabajo, esta actitud es bastante significativa pues no estaba previsto.

LA ENCUESTA ORAL

Es otro de los instrumentos de apoyo donde realice una pequeña entrevista directa a cada uno de los participantes., fue una comunicación establecida entre el investigador y el estudiante teniendo como finalidad obtener respuestas verbales frente a nuestro objetivo.

LA ENTREVISTA

Me ayudo a encontrar bastante información que facilitó evidenciar el objetivo como a la conclusión sobre la experiencia del estudiante en relación a la dinámica planteada.

Siendo una respuesta genérica en ellos de que jamás habían pensado realizar trabajos artísticos con tan poca cosa es decir materiales no convencionales y naturales.

Pudieron darse cuenta que en la naturaleza y el contexto podían encontrar materiales que muchas veces pasaban desapercibidos y que a partir de la experiencia se comenzó a apreciar las piedras, hojas considerándolas bellas por su textura color y forma.

RESULTADOS

En lo teórico

Esta investigación contribuye con el enriquecimiento de la cultura artística al haber aplicado en una población piloto para desarrollar y probar el uso de la tierra como elemento no convencional proponiendo una transformación hacia un recurso plástico, poniendo así en ejercicio toda su capacidad creadora estimulada a través de los sentidos, brindando estrategias para la elaboración de su trabajo teniendo como objetivo influir en la apreciación de los valores estéticos de esos elementos cotidianos tomando así una conciencia hacia todo lo que le rodea con una visión mucho más amigable hacia lo que es y lo que tiene.

En lo metodológico

Este trabajo de investigación se regirá a los parámetros de las metodológica existentes para el estudio de acorde a este tema con una perspectiva metodológica. aplicada en una población piloto en los integrantes del Coro Arpegio del Cusco, siendo las estrategias el uso de método descriptivo, acompañado de instrumentos así como entrevistas, cuaderno de campo, con la finalidad de recoger información fidedigna para poder tener datos y resultados que puedan corroborar la aplicación de la prueba de la utilización de la tierra como recurso plástico, para así tener como resultado los trabajos creativos comprobando así la funcionalidad inusual como recurso estético, respondiendo también a nuestros objetivos.



*Fig 9
Jovencita mostrando su Trabajo creativo
después de la entrevista
Autor: Grisa Camargo
Técnica Fotografía*

En lo práctico

La investigación es aplicada en un grupo piloto como proyección en la sociedad, los integrantes son estudiantes del coro Arpegio quienes se benefician de ésta investigación, pues últimamente estos jóvenes se encuentran ensimismados en sus estudios y sobre todo lo que involucra la tecnología, modernidad, moda etc., si bien es cierto que estos chicos son estimulados auditivamente porque son de un coro, la parte visual y táctil no han sido estimulados adecuadamente, y menos aún que con recursos pobres o inusuales como tierra piedra, arena, cascar, etc. podrían ser tomados como recursos plásticos y podrían solucionar y poder expresar sus emociones e inspiraciones a través de este recurso poniendo en prueba su creatividad, dando también una apertura a una infinita posibilidad de soluciones que nos brinda la naturaleza.

DISCUSIÓN

Quiero citar como referencia esta cita "Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial." (Catherine Walsh - Pedagogías decoloniales, Practicas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir- Tomo I, pag.28)

Este Trabajo de investigación es importante y se justifica porque tiene un matiz de aporte en relación a las técnicas artísticas, pues sabemos que existen diversidad de estas producidas y sistematizadas e incluso adoptadas en nuestro sistema educativo tanto primaria, secundaria y superior. Dichas técnicas se realizan con determinados productos lanzados en el mercado existen una variedad, un sinfín de marcas y presentaciones, ya que la industria siempre se va a relacionar a una mirada de adquisición y solución, por lo tanto, siempre se ingeniarán para satisfacer las necesidades que implica este sector, pero con esta investigación la metodología de los materiales y de los procesos puede llegar a ser un recurso técnico barato o con un mínimo costo para aplicarlo en las artes.

En este caso el uso de la tierra es empleada como un recurso plástico, demostrando así que no todo es tecnología industrial y que los recursos como la tierra, piedra, hojas, cascaras, arena etc. también son recursos alcanzables y que además pueden abrir un sinfín posibilidades rompiendo paradigmas en relación al proceso brindándonos una variedad de soluciones referidas a la aplicación de otro tipo de valores estéticos, es decir que incluso podría tener una mirada andina y un toque de concepto originario.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias: sistema APA (Asociación Americana de Psicología)

Prette, M.C. (2013) Comprender el arte y su lenguaje. Ediciones V&D. S.A.C.

Roberto Hernandez Sampieri. (2014) Metodología de la investigación 6ta Edición Mc Graw Hill Educación.

Trigo Aza, E (2011) Ciencia e investigación Encarnada España Colección Leeme.

Gernot Minke; Manual de construcción en tierra, La tierra como material de construcción y su aplicación en la arquitectura actual; ediciones Eco Habitar; Teruel, España, 2010.

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

Vargas y Arrollo "Adhesivo de Nopal en pinturas a la cal", Valles Abajeños del estado de Guanajuato, división de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de Guanajuato. 2007

Van Lengen en su libro titulado: "Manual del Arquitecto descalzo" Pág. 148

De Bono, E. (1998). El pensamiento lateral. Manual de creatividad. México: Paidós.

Longoria, R. (2004). Pensamiento creativo. En Pensamiento creativo (pp. 128-133). México: Compañía Editorial Continental.

Martín, A. (2013). Créate. Da vida a tu capacidad creativa. Bloomington: Palibrio.

Ricarte, J. M. (1998). Creatividad y comunicación persuasiva. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Catherine Walsh - Pedagogías Decoloniales.pdf

<http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>

A POÉTICA INTROMETIDA NA EDUCAÇÃO: AFETOS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA SALA DE AULA.

Prof^ª. Dr^ª Leísa Sasso¹ / Prof^ª. Dr^ªThérèse Hofmann Gatti²
(SECEC/SEEDF) (UnB)

Resumo: Nesse texto discorremos sobre a importância da Arte nos processos de aprendizagens e como ela promove e estimula uma verdadeira mudança na educação. Essa transformação da escola através da valorização da arte que entreteia o currículo com a vida dos estudantes acontece por intermédio de uma educação integrada e menos específica, através do desenvolvimento da criatividade de estudantes e professores, pelo reforço da noção de identidade, pertencimento e memória e, sobretudo, pela introdução do afeto no processo educativo e criativo. Nesse sentido, argumentamos em favor das aprendizagens em práticas artísticas e pedagógicas que articulam o conhecimento científico em pesquisas, com as criações poéticas em diálogo com o cotidiano dos estudantes. A poética aqui nesse texto é entendida como produção segundo sua significação original grega. Uma Educação Baseada em Artes que promove desafios e projetos que incentivam as produções artísticas dos estudantes. Essa proposta está fundamentada em conceitos como a A/r/tografia (Irwin, 2003) que vai além de uma metodologia de pesquisa acadêmica como foi concebida originalmente e se apresenta também como uma filosofia de educação ou ainda como uma prática pedagógica (Sasso, 2018). Essa nova escrita de professores, pesquisadores e artistas se dá por meio de processos artísticos colaborativos, dialógicos com a pesquisa e a interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: A/r/tografia, Poética, Afetos, Inovação, Criatividade, Educação.

A poética das práticas artísticas dialoga perfeitamente com a educação. Exemplo observável é o trabalho com projetos que, quando aplicados em algumas escolas do país, especialmente nesse momento de implementação do Novo Ensino Médio, testemunham uma verdadeira revolução nas práticas pedagógicas. As escolas que aceitaram o desafio de considerar a nova perspectiva da arte para e pela educação, fizeram uso de novas abordagens metodológicas como a A/r/tografia, a Cartografia, o Design Thinking, STEAM, Jogos, criações videográficas e musicais, bem como as atividades corpóreas, como a dança. Essas escolas tentam envolver os estudantes nas atividades que usam a interação e os processos criativos, pois estão conscientes das mudanças sociais, culturais e econômicas que a utilização das novas tecnologias causou em todas as esferas da vida humana, sobretudo nesse momento de pandemia da Covid-19.

¹ Professora da SEEDF/SECEC. Doutora e Mestre em Arte (UnB), Especialista em Gestão Escolar (UnB). Pertence ao grupo de pesquisas (MEMAV/UnB/CNPq). Diretora Escolar (2008 -2015), Chefe da UNIEB/SS (SEEDF-2019 -2020). Prêmio Cultura Viva (MINC 2007), Prêmio de Teses e Dissertações (UnB 2015). Responsável pelo Programa Educativo do Museu Nacional da República.

² Professora adjunta da Universidade de Brasília, Departamento de Artes Visuais atua: graduação e pós-graduação orientando mestrado e doutorado (PPGAV-UnB). Licenciada em Educação Artística (UnB), Mestre em Arte e Tecnologia (UnB); Doutora em Desenvolvimento Sustentável (UnB). Líder do Grupo de Pesquisa em Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq).

Para que essa transformação ocorra em uma escala mais significativa e não fique restrita a poucos exemplos pontuais, é preciso vencer o desinteresse e a apatia dos estudantes. Esse problema que já podia ser observado antes da pandemia, foi acentuado com a utilização de câmeras e microfones desativados nas vídeo aulas, isolando o professor em um monólogo. Quando, no início da pandemia em 2020, a Professora Leísa Sasso trabalhou na Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião e posteriormente em 2021 no Plano Piloto de Brasília, foi possível observar que esse procedimento dos estudantes amplificou significativamente o desânimo e a apatia de muitos professores, aumentando os casos de depressão e afastamentos relatados pelos Gestores escolares aos Coordenadores Intermediários. É relevante, portanto, empreender ações que visem rever e refazer o trabalho pedagógico virtual ou presencial desenvolvido nas escolas.

Buscando contornar esses problemas, propomos uma educação mais abrangente, menos específica, promotora de criatividade que pode se desenvolver com mais Arte na escola. O nosso grupo de pesquisas Metodologias, Educação e Materiais em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, liderado pela Professora Thérèse Hofmann Gatti buscou intensificar nossas comunicações nesse contexto de pandemia para nos fortalecermos, enquanto pesquisadores, por meio de reuniões semanais e compartilhamentos de experiências pedagógicas. Nesse espaço virtual discutíamos, por exemplo, formas de estimular a criatividade por meio de práticas artísticas para fortalecer a performance dos indivíduos e conseqüentemente das escolas onde atuam.

Estudamos também as metodologias ativas, como a abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) que une disciplinas curriculares, integrando ciências, engenharia, matemática aplicada e artes com o uso da tecnologia em práticas artísticas e pedagógicas. Incentivamos, em Curso de Extensão da UnB destinado aos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a criação e produção de Disciplinas Eletivas no âmbito do Novo Ensino Médio. Nessa formação, coordenada pelas Professoras Tatiana Fernández, Thérèse Hofmann e Leísa Sasso tratou-se de capacitar professores para construir projetos utilizando objetos e eventos de aprendizagens e acompanhamos a implementação em todas as escolas brasileiras do Novo Ensino Médio.

Em meio à Pandemia, a Professora Leísa Sasso assumiu o Programa Educativo do Museu Nacional da República em Brasília, uma parceria da Secretaria de Cultura e Economia Criativa com a Secretaria de Estado de Educação do DF. O Programa Territórios Culturais foi concebido no âmbito da Educação Patrimonial para reforçar noções de identidade, pertencimento e memória conforme prescrevia o edital de seleção de professores. Por ser um edifício singular, sem janelas, a visita pública foi interrompida, ficando a cargo do Programa Educativo encontrar outras formas de garantir o acesso dos estudantes a este patrimônio.

Uma das formas de dialogar com os visitantes virtuais que a Professora Leísa encontrou para apresentar o Museu da República foi através do Acervo do MUN. Uma das obras escolhidas foi uma serigrafia do poeta Chico Alvin (sem título e sem data) que, em um fundo azul, trazia uma mancha de um azul mais claro onde escreveu "Nuvens Passam". A partir dessa imagem e dos desenhos de Oscar Niemeyer projetando o MUN, construiu-se uma nova proposta de visita virtual. Um convite para olhar o céu de Brasília que é considerado pelos brasilienses um patrimônio natural da cidade, um convite à fruição, a estesia que é acessível a todos, apesar da pandemia. Um convite para pintar o céu de Brasília e recriá-lo em diálogo com o Museu Nacional.



Figura 1: Slide com Serigrafia de Chico Alvim e fotografia de autor desconhecido © Composição da Prof. Leísa Sasso, Museu Educativo, Programa Territórios Culturais SECEC/SEEDF (2021).



Figura 2: Profª Leísa Sasso chegando nas escolas e na casa dos estudantes pelo programa Google Meet em "nave espacial e especial" para compartilhar o acervo do MUN com os estudantes e professores. © Profª Leísa Sasso, Museu Educativo, Programa Territórios Culturais SECEC/SEEDF (2021).

No início, o programa educativo do MUN considerou a “Teoria da Nuvem” de Hubert Damish (1972) que nos sugere um trabalho de representação das nuvens e das cores do céu. O autor argumenta que as primeiras abstrações na pintura ocorreram bem antes do início do século XX, antes, portanto, do modernismo, pois o exercício de representar o céu e as nuvens é um exercício de pura abstração da realidade perceptível ao olhar. O convite para olhar o céu causa estranhamento, pois não é comum uma observação mais cuidadosa do firmamento, embora nós o sintamos e efetivamente sejamos capazes de recriá-lo. Essa prática tem afetado os estudantes que respondem de diversas formas, algumas vezes relacionando o céu de Brasília e a metáfora de uma “nave espacial” pousada na praça da República criada por Niemeyer.

Nessa nova relação estabelecida, entre o edifício do museu e uma nave espacial, a canção “SOS Disco Voador” de Raul Seixas cabe como uma luva, tornando-se inclusive o tema de abertura das mediações virtuais. Neste ponto, é preciso

dizer que é fundamental o estabelecimento de relações entre o sujeito ou objeto a ser estudado com o conhecimento e a vivência dos estudantes. Dar sentido às coisas que estudamos é um dos maiores desafios da nova educação que todos queremos. Nesse caso, associar o Museu Nacional a um objeto de conhecimento de todos, provoca a imaginação das crianças e instiga criações divertidas, além de contribuir decisivamente com o aprendizado sobre a valorização do Patrimônio Cultural.

Utilizando tinta guache sobre papel com uma gramatura mais alta ou cartolina branca, as crianças da Educação Infantil, por exemplo, podem experimentar a pintura do céu com os dedinhos. Essa prática demanda uma prancheta, uma mesa, um recipiente para água e papel toalha para limpar os dedos. As crianças com idade mais avançada do Ensino Fundamental podem usar pinceis de espessuras diversas e os adolescentes do Ensino Médio também. Trata-se de uma prática inclusiva que pode envolver todas as etapas e modalidades de ensino, inclusive as crianças e adolescentes com alguma deficiência.



Figuras 3 e 4: Pinturas e desenhos dos estudantes da Escola Classe São Bartolomeu do Campo. © fotografias da Prof. Luciene de Jesus (2021)

Queremos, vale recordar, criar ou reforçar a noção de identidade, pertencimento e memória, a fim de que esse Patrimônio Cultural da Humanidade possa ser reconhecido e estimado como um bem de todos, algo que precisamos cuidar, proteger e desfrutar. Seu Museu, nosso Museu. Uma curadoria do acervo do museu sob essa ótica pedagógica foi outra estratégia adotada e pode vir a ser seguida se buscarmos criar diálogos com as visualidades do cotidiano dos estudantes, como já sugeriu Paulo Freire (2011). Privilegiamos obras que facilitem a associação e a criação de relações familiares aos estudantes, com exercícios de criação artística em diálogo com os objetos poéticos que compõem o acervo. Como, por exemplo, a obra “Ventilamor” que tem a faculdade de dialogar com o cotidiano dos estudantes, convidando-os a imaginar as possibilidades e deslocamentos do contexto em que se inserem os objetos do dia a dia. Um convite a rever objetos e resignificá-los de forma poética.

Recorrendo à metodologia a/r/tográfica, intentamos viabilizar articulações entre as práticas pedagógicas que mediam as aprendizagens, a pesquisa que considera o currículo em movimento da SEEDF e as produções artísticas. Temos como objetivo principal afetar os estudantes de forma que passem a ter em suas memórias, uma relação de pertencimento com o Museu e com outros patrimônios de diversas culturas que habitam os quadros, esculturas, instalações ou livro-objeto de artista. Com essa

estratégia de metodologia ativa e interativa também podemos tornar poética e lúdica a relação dos visitantes com o território cultural, gerando estímulos cognitivos e significações. A fusão da prática pedagógica com a pesquisa teórica em atividades artísticas foi concebida inicialmente por pesquisadores canadenses da British Columbia University, (Irwin, 2003; Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, Grauer. 2013) com a intenção de ampliar possibilidades para a pesquisa científica. Mas a a/r/tografia pode mais, ela tem o po-



Figura 5: Apresentação virtual do MUN as escolas. © Leisa Sasso (2021)

der de transformar a escola quando é utilizada como ferramenta pedagógica dentro do escopo de uma nova filosofia da educação.



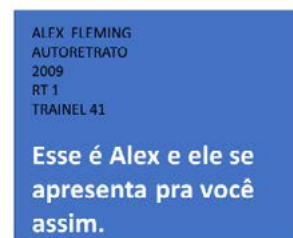
Figura 6: Apresentação Virtual do MUN. Imagem do Auditório de 700 lugares, onde os alunos se apresentam durante as visitas mediadas, ©composição Leisa Sasso.

MODO DE FAZER

O Roteiro pedagógico, a fim de estabelecer a avaliação diagnóstica da atividade a ser desenvolvida junto com o professor regente, passa pelo trabalho artístico e reflexivo, a partir de algumas questões que acompanham a visitação (real e virtual) e inspiram criações artísticas, como bordados, colagens, desenhos, pinturas, esculturas, poesias, músicas, paródias,



Figura 6: Página em ppt.com autorretrato de Alex Fleming e uma questão, 2009, obra do Acervo do MUN. © Composição da Profª Leisa Sasso, Museu Educativo, Programa Territórios Culturais SECEC/SEEDF



COMO VOCÊ SE APRESENTA?

vídeos, composições musicais, performances, danças etc. Não existem respostas erradas ou limitação para as criações artísticas. O que fica como sugestão é propor desafios com poucas instruções para que a produção dos estudantes se faça com o que já possuem como referências, ou ainda, que se deixem influenciar pelas produções artísticas do acervo.

Uma boa estratégia é formular uma série de questões. Como você se apresenta? Você se apresenta de diferentes formas em diferentes contextos? Você usa máscaras para se apresentar dependendo do público? Como você se vê, se reconhece sem máscara? Como é seu autorretrato? O que a Selfie pode dizer sobre você? O que tem valor para você? Qual objeto você gosta e cuida? Qual é o seu maior ou melhor patrimônio? Qual bem que você já tem (pode se uma emoção)? Existem bens que você deseja ter? O que é patrimônio cultural? O que você entende por humanidade?

Responder à essas questões, produzindo uma experiência artística sem prescrições é o maior desafio. As atividades visam criar uma pequena mostra dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes durante ou após as visitas ou exposição dos produtos das reflexões sobre espaço, valores, atitudes, identidades. A avaliação se faz ao longo do processo, também pelas respostas unidas às práticas artísticas e subjetivas que permanecem no museu após a visitação ou que nos são enviadas pelos professores posteriormente à visitação. A única orientação é valorizar o afeto no processo educativo.

Além dos produtos (do material da arte) desse exercício/prática artística e pedagógica de pedagogia cultural, existe a estratégia. Essa estratégia se baseia na metodologia alrtográfica aplicada a educação, uma nova pedagogia que une poética, prática e a teoria para fazer, refazer, apresentar não só as identidades dos envolvidos nessa trilha pedagógica, mas, a diversidade, o meu eu em relação com o outro. Envolver outras disciplinas nesses diálogos interdisciplinares pode relativizar certezas e verdades e agregar outros olhares e outros pontos de vista.

O diálogo entre professor e estudante, algumas vezes difícil e conflituoso na escola, pede a mediação poética. A metodologia do Museu Artográfico cria uma cumplicidade entre todos os envolvidos no projeto de trabalho e permite relações menos hierárquicas, mais horizontais entre os professores e seus alunos. O resultado/produto da experiência promove confiança, respeito e amizade, valores preciosos no contexto da aprendizagem. As experiências vividas no MUN têm mostrado a perspectiva positiva de aplicação desta estratégia.

REFERÊNCIAS

Damish, Hubert. (1972). *Théorie du Nuage: Pour une histoire de la peinture*. Paris: Édition du Seuil.

Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.

Irwin, R. L. (2003, April 14). Curating the aesthetics of curriculum/leadership and/or caring for how we perceive walking/guiding the course [Lecture]. Curriculum and Pedagogy Institute. University of Alberta, Edmonton, Canada.

Sasso, L. (2018). *Educação em visualidades no "Chicão": Centro Educacional São Francisco do Distrito Federal* (Thesis). University of Brasília, Brazil. Retrieved from <http://repositorio.unb.br>

Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R., Gouxouasis, P., & Grauer, K. (2013). Analisando as práticas dos novos acadêmicos: Teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte. In B. Dias & R. Irwin (Eds.), *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia* (pp.98 – 124). Santa Maria, Brazil: Ed. da UFSM.

RE-IN-CORPORARND: ABORDAJES VISUALES SOBRE NEO/DES/ COLONIALISMOS HEGEMONIZANTES DESDE EL CUERPO ADOLESCENTE.

RE-IN-CORPORARND: ABORDAGENS VISUAIS PARA HEGEMONIZAR NEO/DES/COLONIALISMOS DO CORPO ADOLESCENTE.

RE-IN-CORPORARATING: VISUAL APPROACHES TO HEGEMONIZING NEO/DE/COLONIALISMS FROM THE ADOLESCENT BODY.

Leticia Balzi Costa¹

Universidad Complutense de Madrid, Spain.

Resumen: Este artículo examina el concepto de interseccionalidad a través del arte en una escuela secundaria internacional en Noruega. El objetivo es volver a incorporar el sentido de pertenencia a un espacio social mientras los estudiantes desarrollan sus propias identidades sociales y culturales. Se presentando proyectos donde los estudiantes exploran cómo la historia hegemónica coloniza sus cuerpos a través de estructuras de poder social. Los estudiantes exploraron visualmente cómo sus propias experiencias se relacionan con la discriminación interseccional. Estas dos exploraciones visuales incluyen cómics que cuestionan los estereotipos de género y un mural en honor al movimiento BLM realizado por adolescentes de 15 años. Los diálogos que tuvieron lugar durante los proyectos pretenden ampliar la posibilidad de espacios queer en la escuela. También reflexiono sobre mi papel como inmigrante hispana y profesora de arte en Noruega. Busco comprender los desafíos de la praxis y crear espacios inclusivos en un contexto socialmente diverso. Los éxitos, desafíos, oportunidades y fallos se describen en el artículo como parte del proceso de descolonización.

Palabras clave: cuerpos disidentes, neocolonialismo, educación artística, adolescencia

RE-IN-CORPORARND: ABORDAJES VISUALES SOBRE NEO/DES/COLONIALISMOS HEGEMONIZANTES DESDE EL CUERPO ADOLESCENTE.

Nuestros cuerpos son una condición a partir de la cual la historia hegemónica deja una impronta en relación a la estructura del poder social (Ahmed, 2013; Mallarino, 2017; Crenshaw, 1989). Siguiendo esta idea, los dos proyectos sugirieron una apertura de diálogo para conversar sobre los neo y descolonialismos desde el cuerpo adolescente. Los proyectos incluyen un mural y cómics que fueron realizados por adolescentes de 14 a 16 años. El objetivo fue el de explorar desde sus propias perspectivas corporales las impresiones hegemónicas como una forma de restaurar un sentido de pertenencia e identidad. Es decir, los estudiantes indagaron sobre qué significa habitar un espacio social heterosexual, planteando interrogantes relacionados con temas de discriminación en relación a cuestiones raciales, de género, etnia y orientación sexual. La interseccionalidad fue un eje clave para aportar una comprensión más amplia y reincorporar

¹ Leticia Balzi Costa, doctoranda Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes (UCM). Profesora de educación artística y diseño Fagerhaug International School, Noruega. Argentina residente en Noruega, trabajó como docente de arte en España y los Estados Unidos. Maestría de educación artística New York University (NYU) y maestría en artistic research de Norwegian University of Science and Technology (NTNU). Miembro de INSEA y del grupo de estudios e investigación decoloniales en educación artística (Decolonial arts education research and practice NTNU).

desde sus perspectivas quiénes son o quieren ser o cómo desean habitar y navegar el mundo como un espacio sociocultural. En cuanto a la religión, los estudiantes la incorporaron a las conversaciones durante el segundo proyecto. En este artículo describo el proceso y no el producto-objeto artístico final ya que el foco fueron las conversaciones y no la obra de arte. Las obras se analizan en la tesis doctoral que estoy realizando y aún se encuentra en proceso. Estas experiencias de exploración visual fueron un enfoque disruptivo dentro de una clase multicultural de estudiantes dentro un contexto formal de una escuela secundaria internacional en Noruega donde trabajo. Los enfoques visuales presentados, o proyectos, se dividen en dos etapas. El primero se centró en el movimiento BLM y "white privilege" como causa del racismo y se utilizó la técnica de pintura mural. En la imagen 1 se muestra a los alumnos seleccionando imágenes para crear un boceto para el mural. El segundo proyecto consistió en mediaciones centradas en el género y la orientación sexual y sus intersecciones con la racialidad. Cada alumno realizó un cómic inspirado en sus propias experiencias en relación a la diversidad de género y sexual. También traté de reflexionar sobre mi papel como artista-educadora para crear espacios inclusivos en la escuela. En relación a "white privilege" o privilegio blanco, he decidido nombrarlo en inglés porque no he encontrado una terminología académica en castellano que represente, en mi opinión, este concepto. Creo que aún se necesita incorporar más vocabulario en relación a la creación de pedagogías anti-discriminatorias en el aula dentro del contexto de países hispanoparlantes.



Imagen 1: Estudiantes creando un collage con imágenes para el mural BLM. Leticia Balzi Costa. Fotografía.

Hace dos años, pensaba cómo crear diálogos a través del arte sobre "white privilege" en el aula. En ese momento, mis alumnos de noveno grado entraron al aula discutiendo entre ellos sobre algo que alguien dijo a otro estudiante durante el recreo en relación al color de su piel. Comprendí que para crear un espacio debo posicionarme no como docente sino como mediadora de una conversación. Mis intentos para crear un espacio seguro funcionaron bien al principio pero no tanto al final del segundo proyecto cuando conversamos sobre interseccionalidad. Dicho este artículo describe y analiza el proceso y resultado de dos proyectos de arte desarrollados por un grupo de estudiantes de los grados 9 y 10 durante dos años académicos en la escuela donde trabajo. Por motivos de privacidad y protección de datos en relación a mis alumnos, he elegido no nombrarla. Para continuar abriendo conversaciones en la escuela y durante el segundo proyecto, los estudiantes indagaron sobre el concepto de interseccionalidad enfocándose en la diversidad de género y la orientación sexual para crear cómics cortos. Por un lado, esta presentación comparte dos experiencias como una forma de visualizar la discriminación interseccional como un proceso a largo plazo de conversaciones continuas. Por otro lado, me gustaría abrir preguntas a los lectores

sobre la necesidad de aulas más democráticas y la inclusión social a través de los currículos de educación artística formal. ¿Cuál es nuestro papel como profesores de arte? ¿Qué estamos haciendo para fomentar estos diálogos?

¿Qué significa enseñar sobre "white privilege" a través del arte en una clase multicultural?

Desde mi experiencia, la idea de acercarse visualmente a la hegemonización de las formas neocoloniales está relacionada con sus propias identidades y la influencia de los medios visuales como las redes sociales, la publicidad y las personalidades que marcan tendencias que les son populares a los alumnos en sus vidas. Por ejemplo, tener éxito es una creencia célebre que los presiona cuando se trata de hacer algo que genere ganancias en el futuro cercano. Para mí, esta combinación de cultura visual neoliberal que trasciende sus pieles jóvenes produce una sensación de falsa identificación con el mundo creando un velo en relación los problemas sociales y ambientales. Por ello, como docente de arte integrar estas problemáticas dentro del arte como asignatura, es en mi opinión, una forma de crear un espacio seguro para los diálogos necesarios. Particularmente, en este caso sobre la discriminación racial y la interseccionalidad. Lo neo y descolonialismos están interconectados y deben ser abordados desde los intereses de los alumnos que habitan el aula.

PRIMER PROYECTO: MURAL EN HONOR AL MOVIMIENTO BLM

Para comenzar, les pedí a todos los estudiantes, crear un círculo con las sillas y tener una conversación sobre el incidente. Me posicioné como mediadora y me mantuve al margen de la conversación para no interferir con mi posición de poder. Durante las conversaciones, me di cuenta de cómo la disposición de los asientos en la primera conversación expuso la segregación racial dentro del aula y lo incómodo que era el ambiente cuando dije que hablaremos de discriminación y "white privilege" como origen del racismo. El

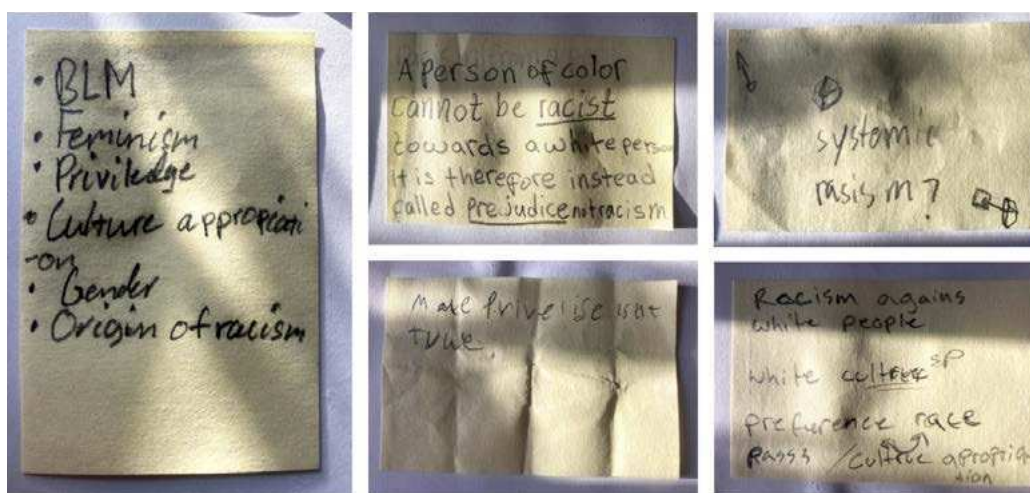


Imagen 2: Post-it de estudiantes para iniciar conversaciones sobre discriminación por raza, género, etnia y orientación sexual. Estudiantes analizando imágenes para el mural BLM. Leticia Balzi Costa. Fotografía.

silencio dominó el aula. Sugerí entonces darles una nota adhesiva a cada estudiante, como se muestra en la imagen 2, y les pedí que escribieran sobre lo que les gustaría hablar y/o saber más como también que incluyeran sus pensamientos sobre estos temas. Mantuvimos conversaciones durante 3 meses al princi-

pio de cada clase en la que además incorporaba actividades y literatura relevante para que pudieran comprender qué es el “white privilege” en relación al racismo.

Mis estudiantes de color provienen de diferentes países del África y en el aula expresaron sus perspectivas en relación al racismo y como se conecta con la religión principalmente el Cristianismo y el Islam. Los estudiantes blancos noruegos (ya que no hay otras nacionalidades europeas representadas en mi salón de clases) se sintieron incómodos durante las primeras sesiones. En la imagen 3 se muestra a alumnos conversando en grupos pequeños y mezclados racialmente para discutir sobre “white-privilege” y comprender de qué se trata el movimiento BLM. Al principio existió una oposición en relación a trabajar en grupo con ciertos alumnos. Sin embargo, lo aceptaron y las conversaciones comenzaron a transformarse en debates con fundamentos.

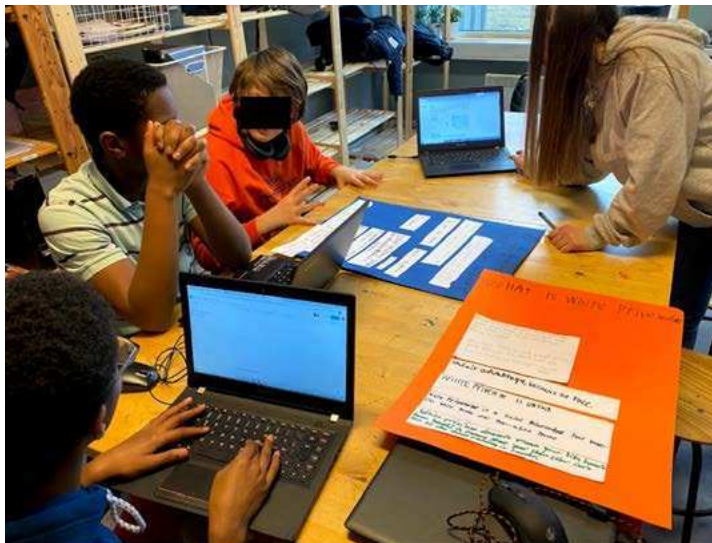


Imagen 3: Estudiantes discutiendo: ¿Qué es White Privilege? Leticia Balzi Costa. Fotografía.

También es importante mencionar que algunos estudiantes abrieron un diálogo en relación a la diversidad de género y sexual. Ellos argumentaron que el privilegio de los blancos “white-privilege”, también está relacionado a cómo en este caso ella se ha sentido ignorada en relación a su orientación sexual. Se trajeron muchos conceptos a la mesa y entendí que para lidiar con la complejidad de la interseccionalidad se necesitaría más de un proyecto.

Durante el primer proyecto, los estudiantes llevaron a cabo tareas de investigación colaborativa como se muestran en las imágenes 1 y 3. En el proyecto utilicé lo que se llama dentro del currículum internacional “statement of inquiry”. El mismo expresaba “Los límites del poder y el privilegio en la historia pueden ser desafiados por la reinterpretación de la estética”. En arte, el bachillerato del IB está estructurado en 4 criterios conectados donde los estudiantes pasan de conocer y comprender una declaración abierta de indagación mediante el desarrollo de habilidades de investigación, habilidades de pensamiento crítico y habilidades sociales, entre otros. Posteriormente, el segundo criterio apunta a desarrollar habilidades técnicas específicas que en este caso fue la pintura mural. El tercer criterio está relacionado con el pensamiento creativo y el último con la respuesta. Todos los criterios están conectados y la evaluación sumativa es el resultado de los cuatro.

En relación al proceso, los estudiantes trabajaron en diferentes grupos enfocándose en recolectar imágenes visuales como se muestra en las imágenes 1, 2, 3 y 4, escribiendo una declaración sobre el privilegio de los blancos como causa del racismo. La idea de tener alumnos en grupos tenía como objetivo romper la segregación racial en la clase. Además de esto, tuvimos conversaciones para discutir situaciones en las que han sido testigos de discriminación y también para comprender mejor qué significa el privilegio blanco en una estructura social, así como cómo se promulga. Para mediar en las conversaciones, establecí mi papel de mediadora y no de profesora. Los activistas que mis alumnos decidieron incluir en el mural de BLM fueron Marsha P. Johnson, Martin L. King, Malcolm X, Claudette Colvin, Shirley Chisholm. Sugerí in-

cluir activistas dentro del contexto noruego pero, según ellos, no pudieron encontrar a nadie. Habiendo dicho eso, les sugerí que siguieran buscando y todavía están trabajando en ello. Después de esto, pude registrar cuán desconectadas están las escuelas y comunidades de las figuras activistas que abogan por los derechos de las minorías en relación con las prácticas educativas antidiscriminatorias. Esto también me hace cuestionar cómo el no hablar de derechos civiles dentro de una perspectiva local coloca los temas sociales en un lugar lejano como si no estuvieran sucediendo aquí.



Image 5: Mural in process. Leticia Balzi Costa. Photography.

Se alentó a los estudiantes a investigar orígenes y conexiones entre la colonización y racialidad, género, etnia y religión. dentro del marco del movimiento de derechos civiles de BLM desde perspectivas personales, locales y globales. El resultado fue un mural pero al final de la unidad, no estaba terminado y el año escolar había finalizado. Por lo tanto, el proyecto se detuvo. Muchos alumnos se olvidaron del mural pero otros no y considerando la importancia de continuar estos diálogos como un proceso de descolonización, un grupo de alumnos tuvo la iniciativa de trabajar durante el recreo. Lo interesante es que decidieron incluir la interseccionalidad en el mural y eso abrió una nueva ronda de conversaciones en curso sobre la descolonización de sus cuerpos. Por iniciativa propia, los estudiantes han decidido realizar modificaciones como se muestra en la imagen 5. Como docente les he otorgado un espacio anexo al aula en donde actualmente trabajan sin límite de tiempo sobre el mural. El mural se instalará en el hall de la escuela junto a un statement que explica qué es el "white privilege" y de qué formas la comunidad de estudiantes puede trabajar para identificar acciones racistas.

SEGUNDO PROYECTO: INTERSECCIONALIDAD CON ENFOQUE EN LA DIVERSIDAD DE GÉNERO

Durante el segundo proyecto, los estudiantes analizaron sus vidas personales, leyes nacionales y globales sobre la discriminación en relación al género y la diversidad sexual. El objetivo fue crear una novela gráfica sobre la diversidad sexual y de género. Se llevó a cabo un proceso similar al anterior proyecto respondiendo a las preguntas de la unidad para luego abrir conversaciones sobre la interseccionalidad. Las preguntas utilizadas fueron: ¿Qué es un estereotipo de género? y ¿Cómo podemos romper los prejuicios sobre la di-

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

versidad de género? En la imagen 6 se muestra el proceso de investigación a través de diálogos y la creación de posters con información relevante para ser utilizada en las posteriores clases.

Los estudiantes también escribieron sus historias personales como punto de partida, mientras que en otras clases usé la ley y las regulaciones en Noruega sobre la discriminación de género para informar la trama de su cómic corto. En cuanto a las habilidades técnicas comenzamos analizando los cómics en los que se incluía la diversidad de género y también un taller de cómic donde enseñé a diseñar un personaje como se muestra en la imagen 7. Después de eso, los estudiantes procedieron a escribir una historia corta y diseñar sus cómics. Un ejemplo se muestra en la imagen 8 donde una alumna creó un personaje sin género animando a no sentirse presionado por los condicionamientos sociales y ser quien uno desea ser. El segundo ejemplo muestra el trabajo de otro alumno desde una perspectiva personal, el cambio de género a través del uso de la moda. También se les animó a que se dieran retroalimentación como parte de la idea de reflexionar sobre el impacto del mundo que los rodeaba.



Imagen 6: Mediaciones y carteles colaborativos sobre interseccionalidad. *Leticia Balzi Costa. Fotografía.*



Imagen 7: Taller de cómic. *Leticia Balzi Costa. Fotografía.*

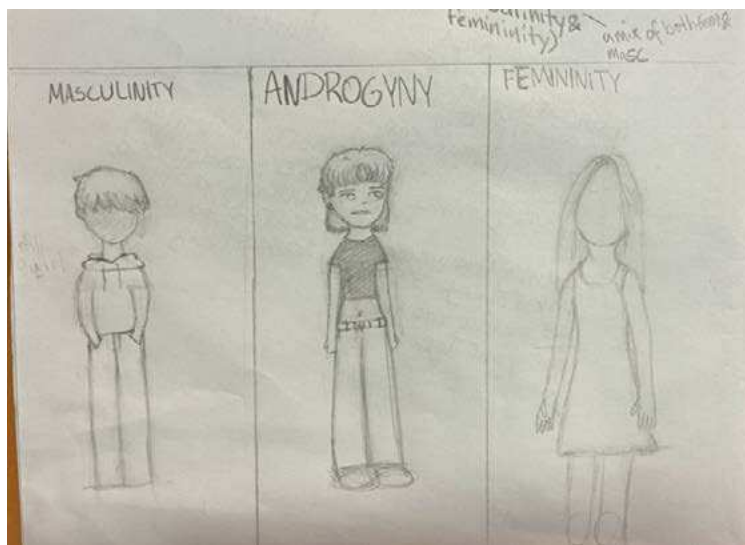
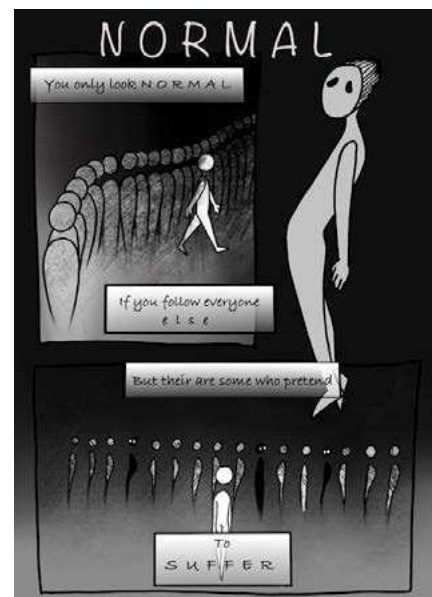


Imagen 8: Ejemplo de boceto de un personaje de cómic y cómic terminado realizado por diferentes alumnos. *Leticia Balzi Costa. Fotografía.*



INCLUIR, SILENCIAR, PARTICIPAR, SILENCIAR OTRA VEZ Y CUIDAR

Un paso hacia adelante, dos hacia atrás. El proceso de descolonización es duro. El mundo occidental reglado hegemoníamente con políticas heterosexuales y neoliberales dificulta la libre expresión de los adolescentes. Desai (2003) sostiene que la educación artística multicultural y la imaginación heterosexual se relacionan con una cuestión de cultura en donde existen narrativas ocultas sobre lo que los educadores entienden sobre qué es cultura. Por lo tanto, enseñan sobre la noción de cultura y arte como construcciones sociales principalmente creadas desde una perspectiva estética heterosexual. En relación a la sexualidad, la diversidad carece de teoría dejando fuera de las discusiones lo que no encaja. Se cuestiona la raza, el género y la etnia, mientras que la heterosexualidad en relación a lo anterior, no. Desai sugiere que el reconstruccionismo social debería guiar la investigación de educadores y estudiantes hacia una pluralidad de una estructura multicultural donde los estudiantes están incluidos para hablar sobre la interseccionalidad en sus propias experiencias de vida (pp. 149-151). Dicho esto, la interseccionalidad en mi práctica como educadora es un paso necesario. La interseccionalidad está en el centro de la descolonización, ya que enfatiza el análisis del poder y el privilegio social. En educación, se sensibiliza sobre la importancia de la educación multicultural, y el arte puede fomentar las negociaciones de diálogo a través del pensamiento visual desarrollando habilidades de pensamiento crítico para la inclusión social en relación con los derechos LGBTQ y el movimiento BLM.

Creo relevante citar la revisión de Darder sobre *Pedagogía del oprimido de Freire* (1968), *Pedagogía de la esperanza* (2002) y *Docentes como trabajadores culturales* (1997) se centra principalmente en la idea de desencarnación y encarnación de las voces que han sido silenciadas a través de los sistemas educativos tradicionales (ambos escuela y universidad) y la historia hegemónica. Darder sugiere que ha habido una socialización con respecto a los valores occidentales que conducen a la estandarización de la mirada de los estudiantes, como convertir al sujeto en objetos de investigación. Les pregunto: ¿Cómo pueden ustedes como educadores en las aulas multiculturales revisar sus propios privilegios antes de enseñar para comprender que, de hecho, existe un sistema que todavía se negocia con la domesticación de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios? Cuando enseñamos, debemos centrarnos en lo que necesitan los estudiantes de los grupos minoritarios. Crenshaw (1989) explica que el género y la racialidad no deben tratarse por separado ya que las mujeres de color por ejemplo tienen una "carga múltiple" (p.138). Las estructuras de poder patriarcales afectan a las mujeres de manera diferente en términos de cómo se experimenta la discriminación porque las características culturales, económicas y sociales son diferentes que en las mujeres blancas. No puede haber una afirmación que solo represente a todas las mujeres, ya que no habrá liberación cuando los grupos marginados no tengan una posición de liderazgo en los movimientos de liberación (pp. 139-150).

Volviendo a los dos proyectos de mis alumnos, observé cómo aquellos que profesan una religión se sintieron incómodos al hablar de interseccionalidad. Pasó un mes después de que discutimos con los estudiantes sobre género y orientación sexual. Sin embargo, una mañana dos estudiantes varones, uno musulmán y otro cristiano católico, llegaron expresando abiertamente bromas en contra de la diversidad sexual y el feminismo mientras se reían a la par de un video cuyo YouTuber se expresaba abiertamente en contra de las feministas como un movimiento extremista. ¿A dónde se fue todo el buen entendimiento de las conversaciones pasadas? Según Ahmed, (2013, pp: 123-165) la idea de conectar el cuerpo y la historia que lleva a un espacio social establece una relación entre poder y placer en términos de qué tan cómodo o no se siente con respecto a la heteronormatividad. Pienso que en relación al neocolonialismo, los YouTu-

bers tienen mucho poder para influir en las mentes jóvenes. Una persona popular en las redes tiene mucho más poder que un educador y estos medios que expresan ideas discriminatorias bloquean el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de investigación que podrían considerarse una habilidad útil en la vida.

Durante el segundo proyecto también la mayoría de los estudiantes lucharon por crear una historia tomando la idea del privilegio blanco como un tema personal y también tuve problemas al tratar de discutir la importancia de la empatía con un estudiante musulmán que no acepta la diversidad sexual y de género. Mientras dos de mis estudiantes discutían fuertemente con puntos de vista hegemónicos durante las discusiones en clase, experimenté lo difícil que podría ser romper el caparazón de las normas heterosexuales. Además de eso, mis estudiantes varones de color rechazaron al principio la explicación de la interseccionalidad de Crenshaw (1989). Al final del proyecto, la mayoría de los estudiantes rechazó la idea de imprimir sus cómics para abrir más espacios de diálogo en la escuela.

Creo que la lección, académicamente hablando, falló. Sin embargo, Mallarino (2017) explica que existe un discurso que materializa la heterosexualidad en la escuela sostenida por la autoridad cultural del gobierno, la escuela y la sociedad domesticando el cuerpo. Sugiere que la discusión que se necesita debería centrarse en los tipos de escuelas porque los cuerpos ya habitan las aulas. Al mismo tiempo, los jóvenes a través de las redes sociales, y porque están en una etapa en la que están construyendo sus propias identidades desafiando la heteronormatividad (pp. 28-36). Por tanto, comencé a evaluar el alcance de las conversaciones con algunos alumnos quienes no dentro del aula sino individualmente apreciaron tener un espacio para conversar sobre sus propias identidades. También hubo alumnos varones blancos que comprendieron el concepto de "white privilege". Además, mientras dos de mis estudiantes que son parte de la comunidad LGBT siguieron trabajando en un mural con la intención de honrar el movimiento BLM con un enfoque en la interseccionalidad, incluidos activistas de color + LGBT en el mural, ocurrió un incidente. Estudiantes entraron a escondidas al espacio donde estaba el mural en proceso y expresaron que el mismo no era apropiado para el contexto escolar. Lo hicieron a través de escritos en los estantes donde se hallaban los materiales de trabajo. En segundo lugar, algunos de mis estudiantes de color, incluidos cristianos y musulmanes, que comenzaron el mural, se sintieron incómodos cuando vieron a los activistas LGBT en el mural de BLM. El mural está a punto de finalizarse y tiene el apoyo de las autoridades del colegio. No se pudo saber quiénes fueron los que realizaron los comentarios y por tanto, no pudieron llevarse acciones a cabo. La estrategia fue continuar con conversaciones haciendo foco en las leyes locales que declaran ilegal la discriminación en relación a la diversidad sexual y de género.

Reincorporando

¿Cómo descolonizar las emociones en el aula para crear una cultura escolar que responda a la discriminación? La vinculación con los grupos minoritarios requiere de una apertura mental-emocional y diálogos para transformar la relación tóxica de la supremacía interiorizada en quienes somos blancos. Un proyecto dentro del aula de arte que puede tardar 3 meses no es suficiente. He estado enseñando sobre este tema durante más de 6 meses en dos años académicos diferentes, y aún así, después de muchas conversaciones, puedo encontrarme con alumnos entrando enojados al aula maldiciendo a las feministas como extremistas. Si vamos a repensar nuestro lugar como educadores para guiar y moderar las conversaciones con los estudiantes, hay que afrontar "cicatrices emocionales y físicas" (Ahmed, 2013: 201) para moderar las conversaciones. Se espera que el opresor defienda sus prejuicios y que el ofendido tolere

esto para que luego se pueda producir una transformación, pero en la práctica con adolescentes lidiar con las emociones no es fácil porque el proceso de reintegración para descolonizar sus puntos de vista es doloroso porque toca sus egos. Mi experiencia como educadora heterosexual blanca sudamericana se mezcla entre dos visiones. Al mirar hacia atrás a Sudamérica, mis puntos de vista tienen un énfasis en que la clase de arte comprenda los poscolonialismos que afectan al cuerpo a través de la discriminación y su interseccionalidad, en relación a la clase social y las miradas etnocéntricas que todos los blancos aprendimos en las escuelas y la universidad. En Escandinavia, las aulas son multiculturales y las políticas del gobierno en relación a las escuelas, son inclusivas. No hay colegios de clase media alta y públicos para el resto. Pero sí, están segregadas racialmente en el recreo y cuando los estudiantes deciden cómo sentarse, por ejemplo en el aula de arte. Creo que el contexto en el que se ubica la escuela determina la mirada jerárquica desde la que se descargan las pedagogías a la vida de los alumnos. ¿Cómo podemos darle la vuelta a la pirámide de estructuras sociales opresivas como educadores de arte? No podemos ser turistas o testigos de la discriminación y la segregación que nos rodea. Repensar el cuerpo a través de la pedagogía aplicada en el aula desde la perspectiva de los estudiantes para abordar sus necesidades y no aquellas que responden a la agenda política de un gobierno puede traer más diálogos sobre el cuerpo como este terreno-condición-campo de batalla donde el aprendizaje sucede. El multiculturalismo no se comprende ni se enseña bien en lo que respecta a la interseccionalidad. Descolonizar el cuerpo juvenil significa que hay que mirar más de cerca a los prejuicios de la escuela y los profesores, sacar nuestras gafas etnocéntricas heterosexuales y convertirnos en aliados de nuestros estudiantes. Acercarse a ellos, comprenderlos para alinear nuestras praxis artísticas con el mundo contemporáneo a través del amor en su sentido más amplio.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2013). *The Cultural Politics of Emotion*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203700372>
- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., & Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 26(57), 9. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1) <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Darder, A. (2016). Freire and the Body. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1–6. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_529-1
- Desai, D. (2003). Multicultural Art Education and the Heterosexual Imagination: A Question of Culture. *Studies in Art Education*, 44(2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/00393541.2003.11651735>
- Mallarino, C. (2017). *Cuerpos y Escuela miradas contemporáneas. Arte, género y ciberculturas*. (Primera ed.) Editorial Académica Española. https://www.academia.edu/35002187/Cuerpos_y_Escuela_miradas_contempor%C3%A1neas_Arte_g%C3%A9nero_y_ciberculturas_pdf

LA NECESIDAD CORPORAL DE UN TERRITORIO.

THE BODILY NEED FOR A TERRITORY.

A NECESSIDADE CORPORAL DE UM TERRITÓRIO.

Zoila Schrojel¹

Escena Experimental Chilena

Resumen: En el último tiempo en el territorio del Abiyala sur se materializaron estallidos sociales en -Ecuador, Bolivia, Chile, Perú, entre otros países- que además de mostrar una gran cantidad de demandas dieron lugar a un profundo proceso de concienciación de la: Decolonialidad, Epistemicidio y Violencia Epistémica que afecta al territorio. Lo más llamativo de estos tres conceptos es que fueron considerados tanto teóricamente como desde la práctica, ya que surgieron manifestaciones y expresiones que dan cuenta de ello. Esta apertura simbólica de lo decolonial, ejecutada por corporeidades que narran y actúan, abre el camino para proponer nuevas concepciones en torno a la composición corporal del Ser a partir de las cosmovisiones de las comunidades ancestrales, en este caso de los Andes Centrales. Por ello, cabe preguntarse en base a la necesidad de articular una Historia Corporal territorial y los Estudios Corporales actuales: ¿Qué es lo que conforma una corporeidad andina? ¿Existe una nueva noción de corporeidad andina luego del proceso de colonización y sincretismo cultural? La respuesta parece ser afirmativa. Sin embargo, en ellas se busca establecer un aspecto esencial para el debate: la noción de corporeidad requiere un ejercicio de decolonización epistémica, ya que dentro de la cosmovisión de esta área cultural, se hallan categorías corporales que permiten la estructuración de una Fenomenología Corporal Andina que puede contribuir a los procesos educativos del territorio.

• **Palabras clave:** *Corporeidad, Decolonización, Cosmovisión andina.*

El objetivo de este artículo es plantear la problemática existente en la construcción epistemológica actual en torno a los estudios sobre el 'cuerpo', la 'corporalidad' y la 'corporeidad' junto con proponer un trabajo de visibilización de conceptos en el idioma runasimi que dan cuenta de la perspectiva corporal de las comunidades ancestrales del territorio de los Andes Centrales. Esta necesidad de comprender la fenomenología corporal propia de un territorio surge a raíz de las prácticas y manifestaciones en los estallidos sociales del Abiyala sur, específicamente en el caso chileno. De esta forma, se apuesta por estructurar una Fenomenología Corporal Andina en base a los saberes existentes de esta cultura, los cuales han sido obviados por los análisis de diferentes disciplinas, ya que pueden aportar, profundizar y ampliar los Estudios Corporales –marco principal de esta investigación– así como también contribuir al campo del Arte Escénico y la Pedagogía.

¹Una humana. Actriz cerrajera de la U. de Chile, Máster en Artes del Espectáculo Vivo de la U. de Sevilla. Doctoranda de la U. Autónoma de Barcelona en Estudios Teatrales y Miss Chile. Actualmente, en Sala Museo Gabriela Mistral de la U. de Chile, explora las posibilidades inter, trans, post, pre, multi, super, hiper disciplinares que proveen los Archivos y el Arte Escénico; y en paralelo, finaliza su tesis doctoral la cual busca visibilizar las conciencias corporales del territorio andino.

Para iniciar este recorrido es importante considerar los hechos acaecidos durante el último tiempo en el Abiyala sur. En él se corporeizaron estallidos sociales en países como Ecuador, Chile, Bolivia y Perú. Estos hechos desencadenaron movilizaciones sociales que evidenciaron una gran cantidad de demandas que conllevó a un profundo proceso de concientización de la 'decolonialidad'

"Proceso por medio del cual re-conocemos otras historias, trayectorias y formas de ser y estar en el mundo, distintas a la lógica racional del capitalismo contemporáneo como expresión, humanizando la existencia en el sentido de devolver la dignidad a quienes por fuerza del proyecto hegemónico moderno/colonial fueron considerados inferiores o no-humanos." (Albán, 2013, p. 452).

El 'epistemicidio', que de acuerdo a los postulados del sociólogo Boaventura de Sousa Santos es la destrucción de los conocimientos propios de las comunidades ancestrales causada por el colonialismo europeo, que a su vez generó un imperialismo cultural y la consecuente pérdida de experiencias cognitivas (2010), y la 'violencia epistémica'

"Forma silenciosa de genocidio intelectual operada por el "pensamiento único", categoría que circula hoy en los discursos académicos pos-modernos /posestructuralistas, pero cuyo origen se encuentra [...] en los comienzos mismos de la política imperial/moderna/colonial ejercida a partir de la conquista de América y que viene siendo analizada y deconstruída por algunos sectores de la academia latinoamericana" (Palermo, 2010, p.82).

Lo más llamativo de estos tres conceptos es que fueron concientizados tanto de manera teórica como desde la práctica, puesto que surgieron manifestaciones y expresiones que dan cuenta de ello. Esta apertura hacia 'estéticas de la re-existencia',

"Puntos de fuga que permiten visualizar escenarios de vida distintos, divergentes, disruptivos, en contracorriente a las narrativas de la homogenización cultural, simbólica, económica, socio-política, ubicados en las fronteras donde a la institucionalidad le cuesta cooptar las autonomías construidas y en aquellos espacios liminares donde el poder se fractura evidenciando las fisuras de su propia imposibilidad de realizarse plenamente" (Albán, 2012. p.292).

Fueron llevadas a cabo por corporeidades que narran y accionan abriendo el camino para plantear nuevas concepciones en torno a la composición corporal del Ser a partir de las cosmovisiones de las comunidades ancestrales de nuestro territorio. Por

ello, pasaremos a revisar el caso chileno por ser el país de origen de la autora y por consolidarse como un referente clave para plantear la problemática a presentar.

En Chile, una de las primeras prácticas que se produjo cotidianamente en octubre de 2019 fue el derrocamiento de estatuas. Como primer ejemplo, daremos paso al caso 'Pedro de Valdivia', ya que se convirtió en un ícono, pero invertido. Su figura fue



Figura 1: Pedro de Valdivia en Concepción. s/a (2019). Resumen.



Figura 3: Pedro de Valdivia en Cañete. s/a (2019). *BioBio Chile*.

al Indio Patagón en Punta Arenas (Figura 4. Menéndez Braun asesino). Un hecho importante de mencionar puesto que apela a un tipo de justicia simbólica al derrocar, rayar y poner su busto en la parte inferior de otro monumento donde se le agrega la consigna “Menéndez Braun Asesino”. Esto da cuenta de la herida y enjuiciamiento social que aún persiste sobre un personaje que murió en 1918. Un último ejemplo estatuario, pero distinto, es la reivindicación e intervención del Monumento a Caupolicán y la cabeza del busto militar de Dagoberto Godoy en Temuco (Figura 5. Intervención de Caupolicán). En esta acción se le insertó una bandera mapuche a Caupolicán, la cabeza de Dagoberto Godoy en una de sus manos y la consigna “Nueva constitución o nada”.

Así mismo se hallaron manifestaciones en la capital con la iconografía de comunidades ancestrales del territorio, como por ejemplo, las de la comunidad Selk’nam. Estas fueron llamativas y controversiales tanto por su impacto como por su catalogación



Figura 4: Menéndez Braun asesino. s/a (2019). *Crítica Sur*.

derrocada en diversas localidades. En la Plaza de la Independencia de Concepción (Figura 1. Pedro de Valdivia en Concepción), en el Puente Pedro de Valdivia en Valdivia donde su estatua fue derrocada, rayada y colgada (Figura 2. Pedro de Valdivia en Valdivia) y en la Plaza de Armas de Cañete donde fue derrocada y grafitada con un particular elemento en su pecho (Figura 3. Pedro de Valdivia en Cañete).

Así mismo encontramos el busto de José Menéndez Menéndez, reconocido como el mayor genocida de la comunidad Selk’man, a los pies del Monumento



Figura 2: Pedro de Valdivia en Valdivia. s/a (2019). *Publimetro*.

de ‘apropiación cultural’, ya que se dio el caso de un manifestante que, vestido como un espíritu Halaháche (mujeres) o Kotaix (hombres), se enfrentó directamente a la policía (Figura 6. Halaháche/Kotaix enfrentándose a la policía), y por otro lado, en marchas y concentraciones se vieron cuerpos pintados de acuerdo a la iconografía de esta comunidad (Figura 7. Cuerpos pintados). No obstante, cabe recalcar que la Corporación Selk’nam de Chile declara: “Jamás haremos mal uso de nuestros símbolos y espíritus, ya que son sagrados para nosotros. [...] Repudiamos a quienes se toman la representatividad de nuestro pueblo usando a nuestros espíritus de forma incorrecta e insolente, ya que trasgrede nuestra cosmovisión.” (Corp. Selk’nam, 2019, Punto 1)

Otro referente importante a destacar como modo de expresión corporal decolonial, es la intervención del colectivo Delight Lab que interviene el ojo del Cristo del Sagrado Corazón ubicado en el frontis de la Universidad Católica de Chile (Figura 8. Cristo intervenido). Un



Figura 5: Intervención de Caupolicán. s/a (2019). *El Desconcierto*.

ojo sangrante que evidencia un suceso corporal social que desencadenará repudio masivo y a su vez una gran cantidad de expresiones artísticas. Es decir, los 425 casos de las víctimas de lesión o trauma en sus ojos y los de 35 personas que sufrieron estallido o pérdida total de globo ocular (INDH, 2020) (Figura 9. Víctimas de trauma ocular). En ese entonces –y hasta ahora con una leve frecuencia– la gente cada vez que se encontraba con un o una agente policial en la calle se tapaba cualquiera de sus ojos con una mano para evidenciar el repudio a la violencia y/o entidad policial. Un tipo de 'bullying social' aceptado (Figura 10. Gesto social.). Hubo muchos casos terribles, entre ellos el de Gustavo Gatica, estudiante de Psicología de la Universidad de Humanismo Cristiano que perdió sus dos ojos. En homenaje por parte de la universidad se realizó el mural "Ojos para el pueblo" (Figura 11. 'Ojos para el pueblo') realizado por el Colectivo Mosaico Protesta. Otra vez el cuerpo interviniendo la realidad, la ciudad, la cotidianeidad, la contingencia, el espacio-el tiempo.

Para finalizar un tipo de expresión alegre y otra bastante controversial. La primera, el infaltable 'El que baila pasa' (Figura 12. El que baila pasa), dinámica que consiste solicitar una danza a los y las conductoras de cualquier vehículo para generar aglomeración de autos, personas y a la vez propiciar un espacio de desahogo e intercambio social. Sin embargo generó algunas contradicciones que llevaron a penalizar con 61 o 540 días de cárcel (El Desconcierto, 2020. Párrafo 4).

Y la segunda, el controversial 'Baquedano'. Estatua que ilustra la figura del General Manuel Baquedano realizada en bronce por Virgilio Arias en 1928 (Figura 13. Estatua de Manuel Baquedano).



Figura 7: Cuerpos pintados. Mahi Carolina Barahona (2019). *Facebook*.

¿Por qué controversial? Porque está ubicada en el centro de Santiago, en Plaza Dignidad, centro de las manifestaciones más numerosas del Estallido Social Chileno, que como vimos, han estado marcadas por una fuerte represión policial. Este personaje fue un militar conservador, que participó en tres guerras, dos amagos de contra revoluciones y en la ocupación del Wallmapu. Un ente militar. Un ente que pasó a ser concientizado y odiado siendo objeto de diferentes intervenciones y memes (Figura 14. Meme Baquedano.).

¿Qué pasó? La gran cantidad de manifestaciones sobre la estatua del general provocó que en primera instancia fuera resguardada por contingente policial día y noche (Figura 15. Estatua resguardada.). Posteriormente el gobierno de Sebastián Piñera y el Consejo de Monu-



Figura 6: Halaháche/Kotaix enfrentándose a la policía. Corporación Selk'nam Chile (2019).



Figura 8: Cristo intervenido. Delight Lab (2019). Facebook.

mentos Nacionales de Chile decidieron remover la estatua (24hrs. TVN, 2021) y mantener temporalmente un cierre perimetral del monumento (Figura 16. Cierre perimetral.). Con ello se busca volver a “Espacios pacificados, aparentemente desprovistos de sus conflictos inherentes, de desacuerdos y malentendidos, es decir, a espacios apolíticos.” (Berenstein, 2010. p.108).

No más cuerpos. No más manifestaciones en el lugar. Es así como el cuerpo interviene la realidad, la ciudad, la cotidianidad, la contingencia, el espacio-el tiempo.

Con estos ejemplos se evidencia un despertar corporal o 'estallido corporal'. Del reencuentro con el cuerpo expresivo.

Del proceso de concientización de 'corporalidad', 'corporeidad' y principalmente de la 'decolonización epistémica' a través de prácticas simbólicas que conllevan inevitablemente a entender y encarnar de otra forma los cuerpos. Nuestros cuerpos. Por esta razón desde la Educación Artística es imperioso y necesario que el conocimiento práctico se establezca como una forma válida de conocimiento, y que además, considere las cosmovisiones y saberes de cada territorio. Es así que se pone en reflexión la posibilidad de establecer una concepción territorial del principal elemento que ejecuta la práctica: el cuerpo. En ese caso ¿Qué es lo que lo compone? ¿Puede identificarse una corporeidad particular a partir del estudio de sus expresiones? ¿Existe una nueva noción de corporeidad modificada irremediabilmente por el proceso de colonización y el desarrollo del sincretismo cultural? ¿Se debe hablar de una nueva noción de corporeidad?



Figura 9: Víctimas de trauma ocular. s/a (2019). La izquierda diario.

Para dar respuestas a estas preguntas se gestó un proceso de búsqueda de las distintas acepciones del término 'cuerpo', 'corporalidad' y/o 'corporeidad' –ya sea como objeto de estudio, materialidad, soporte del Ser, punto de partida metodológico, lugar de percepción y/o cognición– revisando ámbitos disciplinares como la Antropología y Sociología del Cuerpo, la Etnografía, la Fenomenología del Cuerpo, la Fisiología y las Ciencias Cognitivas, los cuales contienen y proveen de un nutrido paisaje de herramientas conceptuales a la Educación Artística, la Filosofía de la Praxis Teatral y la Teatología, y en específico, al planteamiento de esta investigación. Tras esta revisión apareció una problemática. Si bien en ellas existen aportes de autores y autoras, tales como Marcel Mauss, Maurice Merleau-Ponty, Herbert Read, Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Judith Butler, David Le Breton, Constance Classen, Víctor Tur-



Figura 10: Gesto social. s/a (2020). Yahoo! Noticias.



Figura 11: 'Ojos para el pueblo'. Mosaico Protesta.

Matoso, Raquel Guido, Adil Podhajcer, Diana Taylor e Ileana Diéguez. De esta forma gracias a la visión de estos autores y autoras es posible estructurar y guiar el paso hacia una Fenomenología Corporal del territorio.

Para iniciar esta propuesta se considera la complementación de los principales postulados del filósofo existencialista y fenomenólogo francés Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) puesto que en sus trabajos se hallan propuestas que delimitan diferentes estados de conciencia corporal del Ser, modos-de-ser-en-el-mundo en relación al organismo que habita. Si profundizamos en la visión de este filósofo hallamos la categoría de 'Quiasmo' –término del griego $\chi\iota\sigma\mu\acute{o}\varsigma$ (palabra compuesta que hace referencia a letra 'chi', o sea, \boxtimes , apelando a su disposición cruzada)– una noción que une 'lo visible y lo invisible' empoderándose como una nueva concepción ontológica. Merleau-Ponty teorizó sobre ello indicando que "hay un cuerpo del espíritu y un espíritu del cuerpo y un quiasmo entre ellos" (2010, p.228). Con ello el autor se refiere al quiasmo como el entrecruzamiento, la complementariedad y la reciprocidad a la que están ligados el alma-espíritu-conciencia y el cuerpo, así como la autopercepción subjetiva y objetiva del Ser. Del mismo modo, esta relación apela al equilibrio del entendimiento de estas acepciones, vale decir, concebir que el cuerpo no es tan solo un objeto de experiencia ni un mero sujeto experimentante sino que una dualidad reflexiva en una unidad donde asimila la posibilidad de ser un cuerpo-vivido y un cuerpo-tenido.



Figura 12: El que baila pasa. s/a (2020). El Desconcierto.

"Quiasmo yo-el mundo, yo-otro -quiasmo mi cuerpo-las cosas, realizado por el desdoblamiento de mi cuerpo en adentro y afuera-y por el desdoblamiento de las cosas (su adentro y su afuera). Es posible porque hay esos 2 desdoblamientos: la inserción del mundo entre las 2 hojas de mi cuerpo, la inserción de mi cuerpo entre las 2 hojas de cada cosa y del mundo." (Ibid., p.232).

Sumado a ello, en esta doble reflexividad corpórea se posibilita el 'ser-corporal-en-el-mundo' así como el 'ser-en-el-mundo', nociones que corresponden a los términos de 'corporalidad' y de 'corporeidad'. Si bien ambas apuntan a una totalidad, entenderemos por 'corporalidad' la conciencia de 'tener' un cuerpo, mientras que por 'corporeidad' la conciencia de 'ser' un cuerpo. Merleau-Ponty afirma que la 'corporalidad' es la condición material de posibilidad de la 'corporeidad', ya que en primer lugar, el cuerpo, se dispone como un Ser encarnado al mundo, y luego, como un cuerpo que acciona y se implica en él.

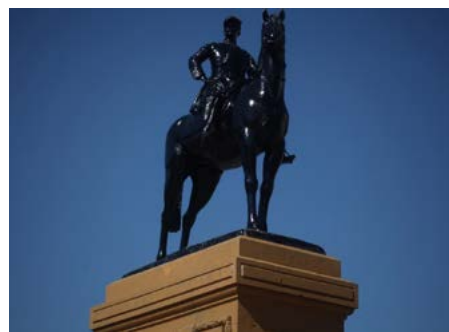


Figura 13: Estatua de Manuel Baquedano. s/a (2020). T13.

"Yo no soy el autor de mi cuerpo, no he decidido nacer, y una vez nacido, yo mismo broto a través de mi cuerpo, haga lo que haga. Y no obstante, este cuerpo no es un accidente o hecho que sufro, puedo encontrar en él goce y satisfacción o encontrar en él un recurso contra sí mismo, como sucede en una decisión que me compromete. Me miran y me miro, me siento, siento y me sienten, este es mi cuerpo, yo soy mi cuerpo." (1985. 48 pág.)

La 'corporalidad' –el 'tener' un cuerpo– es una reflexión que surge en la dimensión de la materia dual a partir de su estructura y presencia ante el mundo admitiendo una serie de características y particularidades. En la corporalidad se admite que el cuerpo "está hecho de la misma carne que el mundo (es un percibido), y que



Figura 14: Meme Baquedano. Movimiento Gremials UV (2020). Facebook.

además esta carne de mi cuerpo es partícipe del mundo, él la refleja, él la invade y ella lo invade a él." (2010. p.219). De acuerdo a esta cita, es la 'corporalidad' junto a la 'sensación de mundo' donde se origina la necesidad de 'corporeidad', vale decir, de 'ser' un cuerpo que lleva a cabo acciones en el mundo para adquirir significaciones que a su vez lo transformen. Una relación de intercambios que le permite ver siendo visible, tocar siendo tocado, sentir siendo percibido, ser-en-el-mundo. Postulados que apuntan a una totalidad, una visión integradora unidual que permite indagar lo humano a partir de una configuración doble, pero que actúa como una unidad, un todo.

Por otro lado, si bien la Antropología y Fenomenología corporal han trabajado principalmente las dicotomías: cuerpo/mente, cuerpo/alma, corporalidad/corporeidad, racionalidad/subjetividad; la cosmovisión andina posee una concepción corporal del Ser más amplia que suma capas de conciencias corporales como: el Runayay. 'Runa' significa "Gente, hombre, persona humana", por lo que su composición la lleva a entenderse como un verbo que considera "Superarse mediante la educación; culturizarse o civilizarse" (AMLQ, 2005. p.171); el Runa-Kay, sustantivo que significa "Humanidad. Naturaleza humana, condición de ser humano" (Ibíd.). El Aylluyay, derivado del término Ayllu referente a "Parentela. Organización social andina del inkanato. Constitución de la célula

del Ser más amplia que suma capas de conciencias corporales como: el Runayay. 'Runa' significa "Gente, hombre, persona humana", por lo que su composición la lleva a entenderse como un verbo que considera "Superarse mediante la educación; culturizarse o civilizarse" (AMLQ, 2005. p.171); el Runa-Kay, sustantivo que significa "Humanidad. Naturaleza humana, condición de ser humano" (Ibíd.). El Aylluyay, derivado del término Ayllu referente a "Parentela. Organización social andina del inkanato. Constitución de la célula

fundamental formada por el conjunto de descendientes de un antepasado común. Familia extensa, linaje, casta con vínculo sanguíneo con deberes y obligaciones comunes.” (Ibíd. p.20) y que bajo la palabra Aylluyay se considera como un verbo o “el deseo de ser una familia” (DINEIB, 2013. p.103). El Llaktayay o Llaqtayay, derivado de Llakta/Llaqta “Ciudad, pueblo, comunidad, villorio, comarca. País o territorio” (AMLQ, 2005. p.91) y que bajo el sentido de Llaktayay o Llaqtayay se entiende por el verbo o “deseo de ser comunidad’ (DINEIB, 2013. p.103). Tras su detalle etimológico, apelamos a la concepción del profesor Luis Enrique ‘Katsa’ Cachiguango quien determina y define finalmente estos conceptos como la conciencia interna del Ser en el caso del Runayay, la conciencia del Ser junto al entorno macro y micro para el Runa-kay, el Aylluyay como la conciencia de identidad familiar y el Llaktayay como la conciencia de pertenencia cultural comunitaria (Cachiguango & Pontón, 2010. p.13). Todas ellas se evidencian en las prácticas cotidianas y expresiones festivo-rituales del territorio, englobadas dentro del Sumak Kawsay:



Figura 15: Estatua resguardada. s/a (2020). The Clinic.

“Concepción andina ancestral de la vida que se ha mantenido vigente en muchas comunidades indígenas hasta la actualidad. Sumak significa lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la realización; y kawsay, es la vida, en referencia a una vida digna, en armonía y equilibrio con el universo y el ser humano, en síntesis el sumak kawsay significa la plenitud de la vida” (Kowii, 2014, p.168).

En conclusión, el runa como ‘materia del mundo’ y aceptando la igualdad de condiciones existenciales de otros ‘Seres’, inicia su proceso de correspondencia, complementareidad y reciprocidad, disponiendo esta vez de su corporeidad, vale decir, su sentido de ser una corporalidad con una cognición expandida y situada en un tiempo/lugar con un presente pasado/futuro, con la que puede accionar y reaccionar a una realidad que construye y ‘lo construye’. Es por ello que asumiendo su condición de Runayay, a su vez, posibilita el Runa-kay, la conciencia corporal integrada a lo macro y micro, el Aylluyay, la conciencia de cultura e historia corporal familiar y ancestral, y el Llaktayay, la conciencia corporal comunitaria que activa su intercorporeidad para integrarse en una entidad autopoietica mayor que genera una biopolítica sostenida y organizada por la correspondencia, complementareidad, reciprocidad y acción respetando cada una sus partes y el Todo en el proceso del vivir.



Figura 16: Cierre perimetral. s/a (2020). Cooperativa.cl.

De esta forma dos estructuras de conciencia corporal se complementan para ajustar y definir la estructuración de una Fenomenología Corporal Andina puesto que dentro del territorio se aprecian otras capas de conciencias corporales que pueden dar cuenta de otros tipos de conocimientos e información para nuevos análisis, metodologías y experimentaciones en el campo de la educación artística y la

investigación escénica. Por ello desde la perspectiva antropológica es necesario tomar en consideración las cosmovisiones propias de los territorios al pensar en sus fenómenos culturales, sobre todo cuando la Teatología actual, comprende y difunde la necesidad de producción de saberes territorializados debido a la identificación de diversas y diferentes expresiones teatrales construidas a partir de procesos de subjetivación de comunidades específicas en contextos geográfico-histórico-culturales determinados. Con esta apertura de análisis se acepta la idea de la configuración de una fenomenología radicante, y a su vez dialogante, que al ser contrastada y complementada, da cuenta de las relaciones, diferencias y/o grietas de las expresiones de un territorio. Esta idea no apela a una destrucción ni pelea eterna con el continente europeo, sino que al contrario, busca complementar avances conceptuales visibilizando los saberes territoriales que por mucho tiempo han sido omitidos por los análisis de diversas disciplinas. Para finalizar, se establece que la cosmovisión andina y el idioma runasimi poseen un marco conceptual que permite la construcción de una Fenomenología Corporal propia de su territorio que puede enriquecer el análisis de las manifestaciones festivo-rituales del Abiyala, así como las que han aparecido en el último tiempo, para que en algún momento –no lejano– se pueda configurar la Historia Corporal del Abiyala.

REFERENCIAS

- 24hrs TVN. (2021, 12 de marzo). Remueven estatua del General Baquedano desde el centro de Santiago. 24hrs TVN. <https://www.24horas.cl/nacional/remueven-estatua-baquedano-4689549>
- Albán, A. (2012). Estéticas de la re-existencia: ¿lo político del arte? En Walter Mignolo & Pedro Pablo Gómez (Eds.), *Estéticas y opción decolonial*. (págs. 281-296). Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- (2013). *Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos*. En Catherine Walsh (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I. pp. 443-468. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- AMLQ–Academia Mayor de la lengua Quechua. (2005). *Diccionario Quechua –Español – Quechua. Qheswa – Español – Qheswa. Simi Taqe'*. (2° edición). Gobierno de la Región de Cusco.
- Berenstein, P. (2010). Zonas de tensão: em busca de micro-resistências urbanas. En *organização Fabiana Dultra Britto & Paola Berenstein Jacques (org.), Corpocidade. Debates, ações e articulações*. pp.106-119. Salvador-Bahía, Brasil: Editora da UFBA.
- Cachiguango, L. & Pontón, J. (2010). *Yaku-Mama: la crianza del agua: la música ritual del Hatun Pucha-Inti Raymi en Kotama, Otavalo*. El Taller Azul.
- Corporación Selk'nam Chile. (2019, 4 de noviembre). La comunidad indígena Selk'nam Covadonga Ona a través de la Corporación Selk'nam Chile aclara. Facebook. <https://www.facebook.com/290386811857373/posts/417004865862233/>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- DINEIB–Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. (2013). *Cosmovisión. Programa de formación continua del magisterio fiscal*. DINEIB.
- El Desconcierto. (2020, 30 de enero). Publican ley que sanciona «el que baila pasa»: Quienes lo realicen arriesgarán hasta 540 días de cárcel. El Desconcierto. <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2020/01/30/publican-ley-que-sanciona-el-que-baila-pasa-quienes-lo-realicen-arriesgaran-hasta-540-dias-de-carcel.html>
- INDH–Instituto Nacional de Derechos Humanos. (Marzo de 2020). Reporte general de datos sobre violaciones a los derechos humanos. INDH. <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2020/03/Reporte-general-18-03-2020-de-datos-sobre-violaciones-a-los-derechos-humanos-v04.pdf>
- Kowii, A. (2014). El Sumak Kawsay. En Antonio Luis Hidalgo Capítan, Alejandro Guillén García, Nancy Deleg Guazha (eds.). *Antología de Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. (págs. 159-169). Fortalecimiento institucional de la Universidad de Cuenca en materia de movilidad humana y buen vivir. (FIUCUHU)

- Merleau-Ponty, M. (1985). Fenomenología de la percepción. Barcelona, España: Planeta Agostini.

— (2010). Lo visible y lo invisible. Buenos Aires: Argentina. Ediciones Nueva Visión.

- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la "colonialidad del saber". En Dr. José Edgardo Dipierri (ed.) Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales n°38. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.

IMÁGENES

Figura 1: Pedro de Valdivia en Concepción.s/a (2019). Resumen.

<https://resumen.cl/articulos/videos-derriban-estatua-del-genocida-y-militar-espanol-pedro-de-valdivia-en-concepcion>

Figura 2: Pedro de Valdivia en Valdivia.s/a (2019). Publimetro.

<https://www.publimetro.cl/cl/social/2019/11/05/paradojas-la-vida-valdivia-pedro-valdivia-puente-pedro-valdivia.html>

Figura 3: Pedro de Valdivia en Cañete.s/a (2019). BioBio Chile. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-del-bio-bio/2019/11/02/derriban-estatuas-de-espanoles-en-plaza-de-canete-a-la-espera-de-marcha-mapuche.shtml>

Figura 4: Menéndez Braun asesino.s/a (2019). Crítica Sur. https://criticasur.com.ar/nota/21974/en_punta_arenas_derribaron_un_busto_de_menendez_y_en_su_lugar_colocaron_el_de_un_cazador_selk_039_nam

Figura 5: Intervención de Caupolicán.s/a (2019). El Desconcierto. <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2019/10/29/video-manifestantes-decapitan-busto-de-militar-y-ponen-su-cabeza-en-las-manos-de-estatua-de-caupolican.html>

Figura 6: Halaháche/Kotaix enfrentándose a la policía.Corporación Selk'nam Chile (2019).

Facebook. <https://www.facebook.com/290386811857373/posts/417004865862233/>

Figura 7: Cuerpos pintados.Mahi Carolina Barahona (2019). Facebook. https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=733735587102036&id=100013968040064

Figura 8: Cristo intervenido.Delight Lab (2019). Facebook. <https://www.facebook.com/delightlabchile/posts/2845402365470079/>

Figura 9: Víctimas de trauma ocular. s/a (2019). La izquierda diario. <https://www.laizquierdadiario.cl/350-ojos-perdidos-por-responsabilidad-de-Pinera-sus-intendentes-y-ministros>

Figura 10: Gesto social.s/a (2020). Yahoo! Noticias. <https://es.noticias.yahoo.com/cifras-a%C3%B1o-estallido-social-chile-234350170.html>

Figura 11: 'Ojos para el pueblo'.Mosaico Protesta. Instagram <https://www.instagram.com/p/CKxGGwypUZh/>

Figura 12: Gesto social.s/a (2020). Yahoo! Noticias. <https://es.noticias.yahoo.com/cifras-a%C3%B1o-estallido-social-chile-234350170.html>

Figura 13: Estatua de Manuel Baquedano.s/a (2020). T13. <https://www.t13.cl/noticia/nacional/general-manuel-baquedano-estatua-monumento-centro-santiago-22-10-2020>

Figura 14: Meme Baquedano.Movimiento Gremials UV (2020). Facebook. <https://www.facebook.com/movimientogremials/posts/2879385372281624>

Figura 15: Estatua resguardada.s/a (2020). The Clinic. <https://www.theclinic.cl/2020/10/19/gobierno-se-niega-a-trasladar-la-estatua-de-baquedano-es-decir-que-nos-rendimos-ante-el-vandalismo/>

Figura 16: Cierre perimetral.s/a (2020). Cooperativa.cl. <https://cooperativa.cl/noticias/pais/manifestaciones/vecinos-lamentaron-innecesario-cierre-en-plaza-baquedano-la-gente-se/2021-03-15/133813.html>

Figura 17: Cierre perimetral.s/a (2020). Cooperativa.cl. <https://cooperativa.cl/noticias/pais/manifestaciones/vecinos-lamentaron-innecesario-cierre-en-plaza-baquedano-la-gente-se/2021-03-15/133813.html>

Figura 18: Cierre perimetral.s/a (2020). Cooperativa.cl. <https://cooperativa.cl/noticias/pais/manifestaciones/vecinos-lamentaron-innecesario-cierre-en-plaza-baquedano-la-gente-se/2021-03-15/133813.html>

IMÁGENES, PATRIMONIO Y EDUCACIÓN: ALGUNOS EJEMPLOS DE ICONOCLASIA RACIAL DURANTE EL AÑO 2020 EN AMÉRICA Y EUROPA

IMAGENS, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: ALGUNS EXEMPLOS DE ICONOCLASIA RACIAL EM 2020 NA AMÉRICA E NA EUROPA

IMAGES, HERITAGE AND EDUCATION: SOME EXAMPLES OF RACIAL ICONOCLASIA DURING 2020 IN AMERICA AND EUROPE

Víctor Murillo Ligorred ¹
(Universidad de Zaragoza)

Resumen: El presente estudio pone el foco en los ataques llevados a cabo contra el patrimonio durante el final de la primavera del año 2020, tras la muerte de George Floyd en Estados Unidos, que tuvo eco y repercusión internacional. Se mezclan aquí fenómenos como la iconoclasia, el vandalismo, la destrucción del patrimonio, así como la memoria histórica con su amplificación en las redes sociales. En este contexto, comparamos esta situación con las prácticas coloniales de siglos anteriores, equiparando los discursos del renacimiento y el barroco, con las narrativas contemporáneas, examinamos las ideas de poder y simbolismo generadas en torno a las imágenes para comprender el debate de estos ataques. En segundo lugar, se aborda la cuestión de la agencia material, la educación y el respeto por lo público. Finalmente, se propone como herramienta contra estos ataques la educación artística y patrimonial para la promoción de una ciudadanía responsable.

Palabras clave: Patrimonio, iconoclasia, revisionismo, educación, raza.

1. INTRODUCCIÓN

Los ataques al patrimonio durante el año 2020 crecieron exponencialmente en todo el mundo occidental. Iniciados a propósito de una cuestión de violencia policial en el arresto del ciudadano George Floyd durante la primavera de ese mismo año, se produjeron una multitud de ataques a estatuas situadas en espacios públicos, bajo el pretexto o justificación de una tradición histórica de continuos abusos y racismo contra el pueblo negro y los indígenas americanos. Todos estos ataques fueron asimilados dentro de un contexto amplio en relación a una respuesta contra el racismo, emprendida en Estados Unidos y extendida por otros lugares del planeta. Una disconformidad con una iconografía que, en ciertos casos, relacionada con prácticas raciales, esclavistas y xenófobas no puede ser en ningún caso, objeto de estos ataques patrimoniales.

Sin embargo, estos hechos recientes tan solo son los últimos ejemplos de una tradición extendida durante siglos, practicada por distintas culturas que se ha mantenido hasta la actualidad, siendo un tema fundamental para la educación artística y patrimonial, donde las imágenes han de respetarse como hechos

¹Licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Salamanca, Doctor en Filosofía por la Universidad de Zaragoza. Profesor Ayudante Doctor del Área de Didáctica de Expresión Plástica, de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en el Grado de Educación Primaria y en el Máster de Aprendizaje.

del pasado, de la tradición, de la historia o del arte. Su destrucción no beneficia a lo que entendemos por sociedades modernas, donde se sitúan en el polo contrario de la conservación. En un sentido bélico, una conquista no solo tiene que ver con la derrota militar, sino también con la destrucción de los símbolos e iconos de un pueblo o cultura, el ejemplo del Templo de Bel destruido por los yihadistas es uno de los más claros en el pasado reciente.

El poder de las imágenes ha estado presente a lo largo de toda la historia y, en este momento, cobra un papel muy relevante en nuestras sociedades. Un buen ejemplo de esto lo encontramos en el 5 de febrero de 2003, cuando el tapiz del Guernica situado en la sala correspondiente de las Naciones Unidas fue cubierto con una gran cortina azul (el color de la ONU), para evitar que quedara como telón de fondo durante la comparecencia del entonces Secretario de Estado Colin Powell de la administración Bush. Allí se exponían los últimos acontecimientos de la llamada Guerra del Golfo y se postulaba como antesala de la Guerra de Irak de ese mismo año. El motivo de este ocultamiento lo centraron en la necesidad de no herir la sensibilidad de los telespectadores, que podían fácilmente asociar el lienzo con una simbología generalista en torno al sufrimiento de las víctimas de guerra.

18 años más tarde de aquella comparecencia, hemos asistido a la destrucción, que sucede al ocultamiento como forma de iconoclasia, de ciertas imágenes de algunas ciudades y condados de Estados Unidos, que veían en esos símbolos un agravio histórico que no podía perdurar por más tiempo.

La particularidad de estas oleadas de destrucción en el momento actual, que lo distinguen de cualquier época anterior, es que tiene que ver con una réplica amplificadas por las redes sociales, que ha tenido una gran respuesta en la imitación de estas prácticas iconoclastas en buena parte de todo el mundo. La gran diferencia entre cualquier momento previo al que vivimos es que la potencia y efectividad de las redes sociales, hacen que todo suceda mucho más rápido y con un eco global. De ahí que estas nuevas formas de hacer con las imágenes sean objeto de estudio para la educación artística en tanto que alfabetización visual y responsabilidad patrimonial de un lado, como en la generación de contenidos visuales y audiovisuales que propagan este tipo de prácticas en los entornos digitales.

Por ello, que el objetivo de este trabajo es el de presentar unas imágenes que son ejemplo de los ataques iconoclastas para, desde la educación artística, establecer un espacio de reflexión en torno a lo atacado, sus motivos y su potencia, que mezclan y confunden iconografías, personajes históricos y representaciones atacadas que se alejan de lo pretendidamente reclamado y justificado con los ataques.

2. ICONOCLASIA, INFOGENOCIDIO Y DROMOLOGÍA MEDIÁTICA

La viralización de estos actos a través de la eficiencia comunicativa de las nuevas tecnologías, hace que estos se amplifiquen y provoquen ser imitados en otras partes del mundo, por el mero hecho de replicar una actitud destructiva, sin ningún tipo de reflexión. En este sentido de réplica y eficiencia comunicativa de las redes, Virilio lo advierte cuando señala que "lo fugaz, o fosforescente, lo instantáneo -figuras directas o indirectas producidas por las prótesis tecnológicas-, la visión, pasiva, desprendida de la memoria, tiene que ser guiada" (1998, 56). La globalidad de las informaciones y la comunicación hacen que cualquier hecho puntual se magnifique y pueda ser replicado en otra parte por alejada que se encuentre.

Sin embargo, los ataques iconoclastas que se llevan a cabo en nuestro tiempo parecen corresponder a tiempos pretéritos, no a unas sociedades avanzadas y educadas. Son conocidos los ataques revisionistas a estatuas que se enmarcan en una lógica de destrucción y vandalismo patrimonial que no justifica ninguna idea o fin último, por razonado o legítimo que sea. La destrucción de lo patrimonial, en este caso, el patrimonio material en forma de estatuas, se aleja de la convivencia cívica, del respeto por lo pasado y atenta directamente contra una memoria colectiva que es capaz de dialogar incluso con sus errores pasados en vez de destruirlos. Contrariamente a esto, lo que se reivindica es la restitución de la moral del pueblo negro y los indígenas, es decir, en términos de memoria histórica y justicia social.

En el caso de las imágenes que representan ideales pasados y prácticas totalmente anacrónicas que atentan contra la moral de las personas, la solución no es su destrucción, al menos en la sociedad occidental que no es iconoclasta; bastaría con reubicarlas en un museo de la memoria histórica o protegerlas y contextualizarlas para saber más a cerca de quienes fuimos, lo que somos y qué podemos ser si lo olvidamos. Pero en ningún caso, debe ser objeto de violencia y destrucción justificada. La realidad es que las imágenes a través de su "agencia" nos mueven a hacer cosas. Las sociedades iconoclastas son las más preocupadas por las cuestiones de las imágenes, por eso las destruyen, tanto en los casos clásicos conocidos, como *La Venus del espejo* de Velázquez durante 1912, o el ataque a La Ronda de noche de Rembrandt ocurrido durante una noche de 1975, como en los ataques a monumentos durante los movimientos reivindicativos de 2020 ocurridos al calor del movimiento *Black lives Matters*, o de otro tipo y que nada tienen que ver con lo anterior, como los practicados por las sociedades radicales yihadistas en el templo de Bel, en la ciudad de Palmira, en Siria.

En esta redimensión, la realidad se deforma hasta tal punto que es imposible ejercer un control sobre las acciones que van articulándose al calor y al amparo de la "fuerza" o del "furor" social. Surge aquí lo que se ha identificado como *infogenocidio*: el conocimiento objetivo del imaginario pasa por el filtro de la información sesgada y manipulada (Sendín, 2009; Maroto y López, 2017), mediatizada por la historia, la educación, los medios de comunicación de masas, junto con otros intereses de tipo político o económico, que han derivado en prejuicios perniciosos y en ningún sentido banales. La destrucción de estos imaginarios señala una disconformidad y malestar manifiesto en la negación de los logros de las culturas ofendidas; es una forma de ejercer violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001) y racismo implícito, que contribuye al desconocimiento del otro, permitiendo así el sostenimiento de los prejuicios del sistema neocolonial.

Las imágenes tienen un poder de penetración, persuasión y convicción (Gell, 1998; Bredekamp, 2015; García Varas, 2011; Murillo Ligorred, 2019), que las dota de credibilidad haciendo que "lo visible sea lo verdadero y lo verdadero lo visible; de esta manera las imágenes pasan a ser la memoria de lo verdadero" (Brea, 2010). El ataque a las imágenes las sitúa como formas de hiperrealidad (Baudrillard, 1993) neocolonial, que levantan desde vallas fronterizas a interrelaciones legitimadas sobre la diferencia.

Con el progresivo aumento de la diversidad cultural debido (o gracias) a los movimientos migratorios (en el pasado forzosos llevando culturas de un continente a otro como el caso estadounidense) se hace inevitable una corrección de nuestros planteamientos sociopolíticos, educativos, artísticos, etc. Asistimos en los últimos años a diferentes acontecimientos políticos y sociales que generan conflictos preocupantes en las sociedades occidentales que tienen un claro tinte racista, bien explícito, que degenera en determinados tipos de violencia, o bien implícito, que si bien comparte el mismo generador que todo tipo de racismo, está asentado en forma de creencias en diferentes instituciones como la educativa, que en ocasiones, cons-

ciente o inconscientemente, sostienen y alimentan a las manifestaciones del racismo explícito (Maroto, 2017). Rivero (et. al. 2018) señalan que una de las competencias clave que deben ser atendidas para que exista efectividad en los objetivos de protección, conservación y difusión, es la educación, la sensibilización de las personas con, desde y hacia el patrimonio a través de procesos vinculantes que potencien ese sentimiento identitario (p. 24).

Algo que sin duda distingue nuestra actualidad de cualquier tiempo pasado es el término de global en el sentido que McLuhan lo describe. Las redes sociales que difunden imágenes y sonidos de cualquier lugar y momento y ocupan un espacio cada vez más importante en nuestra vida cotidiana, con una expansión absoluta en la década presente. Si este movimiento iconoclasta ha tenido una repercusión tan desmedida ha sido, principalmente, por este carácter dromológico a través de las redes sociales. Una circunstancia que distingue nuestra realidad de las anteriores, donde las imágenes digitales mueven a hacer cosas, a modificar conductas, a destruir patrimonio. Asistimos una interpretación de la realidad en términos de parcialidad y sesgo mediático, una situación donde las discontinuidades, los rotos en el discurso y las cortinas de humo mediáticas configuran la realidad informacional de millones de personas. Una circunstancia ante la que reflexionar desde la educación artística, puesto que la realidad, la ficción, las imágenes digitales y la educación en estos territorios híbridos, marcan nuestro contexto.

3. ALGUNOS EJEMPLOS DE IMÁGENES DESTRUIDAS DURANTE EL AÑO 2020

De entre los múltiples ataques al patrimonio público que se han registrado desde la primavera de 2020, las imágenes que presentamos tienen unas cualidades formales que resultan interesantes para su presentación como imágenes con poder. Sus propias formas de aparecer y lo que muestran conmueven al espectador y las sitúan en el centro de la polémica. Son ejemplos que muestran desde la potencia de lo icónico el acto de la destrucción, así como el de su viralización en redes. Unas imágenes que redundan en el dolor y que ejemplifican desde el maltrato a la propia estatua.



Figura 1: Cervantes en el parque Golden Gate de San Francisco. (Karl Mondon, 2020). <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/edad-moderna/20200629/481955036817/protestas-racismo-eeuu-floyd-estatuas-colon-cervantes-jefferson-davies-colbert-junipero-serra.html#foto-4>

Al calor de las protestas por la detención Floyd, donde resultó muerto por un abuso policial, se desplegaron por todo el país en un primer momento ataques a figuras coloniales, de épocas anteriores. Bajo un pretexto de restitución de una moral o la compensación de siglos de agravios contra la raza, estatuas que presentaban actitudes que nada tienen que ver con el colonialismo, como la que muestra a un policía con una niña en brazos (figura 2), o la que muestra a Miguel de Cervantes (figura 1) o la de Fray Junípero Serra (figura 3) también fueron vandalizadas. El criterio por el cual se destruían imágenes lejos de tener un razonado propósito se acrecentó extendiendo los ataques a figuras poco sospechosas de genocidas.

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

El caso de Fray Junípero fricciona con las reclamaciones de los manifestantes. Por tanto, se aprovechó cierto oportunismo de algunos sectores para atacar un patrimonio que nada tenía que ver con los verdaderos motivos de la oleada.

Todas estas imágenes han tenido una repercusión gracias a su eco en las redes sociales donde han circulado sin ningún tipo de reflexión. Figuras tan alejadas de lo reclamado como la de Fray Junípero, considerado como el padre de California, un hermanador de culturas y que atacaron con el propósito de destruir en lugar de deslegitimar a través del discurso. La diferencia entre destruir y deslegitimar se sitúa en el propio acto y en su intencionalidad. Frente a la destrucción de cualquiera de las imágenes está la comprensión de a quien representan estas estatuas. No imaginamos la destrucción de las imágenes de Augusto Prima Porta, que se pueden ver en ciudades de origen romano como Zaragoza, por el hecho de ir contra un pueblo que conquistó el mundo conocido hace más de 2000 años.

El situar las cosas en sus justos términos permite que, desde la violencia 0 y la convivencia positiva se puedan afrontar situaciones de tensión racial como las que se viven en Estados Unidos en pleno siglo XXI. La búsqueda de soluciones alternativas donde la no destrucción de las representaciones-ficciones heredadas del pasado nos ayudan a comprender mejor de donde venimos, respetar al otro y aprender del pasado.

Las imágenes presentadas tienen una potencia propia. Es el resultado de su propio *default mode*, de sus propias formas de aparecer. El verlas desde la agresión que sufren, no solo como iconos, sino como personajes que nada tienen que ver con lo reclamado, nos subyuga en cierto sentido. Las imágenes presentadas no pueden ser considerados en los mismos términos que los líderes confederados, ni tampoco como colonizadores o genocidas. La desinformación, a través de la parcialidad descrita por el *infogenocidio*, hace que imágenes de distinta y muy variada procedencia se confundan, o se malinterpreten por una falta de alfabetización tanto en términos históricos, como en los códigos visuales o representacionales.



Figura 2: Figura de un policía salvando a una niña retirada tras haber sido atacada durante las protestas de 2020. <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/edad-moderna/20200629/481955036817/protestas-racismo-eeuu-floyd-estatuas-colon-cervantes-jefferson-davies-colbert-junipero-serra.html#foto-4>



Figura 3: Pintan asesino en la estatua de Fray Junípero Serra en Los Ángeles. <https://www.actuall.com/persecucion/atacan-y-pintan-asesino-en-la-estatua-de-san-junipero-serra-en-los-angeles/>

4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL

La experiencia artística intercultural abre al alumnado la curiosidad y el deseo por descubrir, aprendiendo a aceptar y valorar formas de expresión diversas desde un enfoque de las "semejanzas" (UNESCO, 2010, 124). Sin embargo, el sistema educativo está orientado hacia la consolidación del grupo homogéneo dominante también en lo que atañe a *su* patrimonio, lo que genera una discriminación institucionalizada, que se consolida en una enseñanza monocultural (Díaz-Aguado, 2003). La educación artística en ocasiones no escapa a este monopolio cultural perpetuando viejos paradigmas, que resultan anacrónicos con la actualidad de nuestro tiempo, haciendo de la desestimación de otras culturas el método que utiliza el sistema educativo. En este contexto, es necesario priorizar una educación que atienda al diálogo generando un entorno inclusivo (Coelho, 2006; García, 2018) que sensibilice al alumnado en la diversidad y la hibridación identitaria no servil (Besalú, 2002) y le acerque a otros patrimonios y les eduque en relaciones amplias con las historias vividas. Esta debe completarse con una atención especial a la presencia de la educación patrimonial, que es responsable de activar la cadena de sensibilización hacia los bienes: conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar (Fontal, 2003) que, y a su vez, ayude al empoderamiento de una sociedad consciente de su pasado (Lobovikov-Katz 2009; Soininen 2017).

La educación artística y patrimonial debe atender a la diversidad cultural, para poder aportar nuevas perspectivas culturales al entorno escolar, realizadas de forma proporcional a los logros obtenidos. El sistema educativo ha de consolidar un entorno inclusivo intercultural promoviendo una sociedad basada en la convivencia y en la relación de las culturas, que sensibilice al alumnado hacia la pluralidad del mundo (Coelho, 2006). La educación patrimonial ha de considerar la perspectiva de las sociedades olvidadas por el sistema educativo, como sucede con los conflictos étnicos producidos por la colonización africana como soporte de la destrucción de imágenes (Connell, 1997) y sus efectos sobre la identidad occidental. La educación patrimonial es una forma de diálogo integrador que permite rescatar la identidad histórica, así como plantear las nuevas identidades híbridas a través de la educación artística. Este proceso educativo presenta una clara función social, de divulgación y fomento de actitudes de respeto y valorización hacia el patrimonio, para lograr la comprensión y sensibilización con el entorno (Knez y Eliasson, 2017).

Las claves para una educación patrimonial en el aula son la equidad en el diseño del plan de estudios y métodos de enseñanza que se adapten a sociedades híbridas en constante mutación (UNESCO 2010, 107). La práctica educativa está dirigida y enfocada a un alumnado normalmente hegemónico culturalmente, sin tener en cuenta la diversidad cultural y étnica que forman las aulas actuales, y en el que se ha identificado que hay un alto porcentaje de abandono de estudiantes vinculado a su origen no occidental, debido a la discriminación institucionalizada (Díaz-Aguado, 2003; Rogero, 2017).

En el ámbito de la educación artística la mayoría de obras y artistas, que toman como referencias los libros de texto son de origen occidental, generando un monopolio cultural y una frontera conceptual unilateral. Este monopolio y desconocimiento de otros referentes impide el desarrollo de una educación patrimonial intercultural, al mantener en el alumnado un imaginario sesgado (Maroto, 2017) y no le prepara para comprender el espacio público ni otros discursos ni otras sensibilidades frente al patrimonio. El curriculum posmoderno lleva incidiendo en el pensamiento crítico del alumnado sobre las imágenes y la incorporación de la perspectiva multicultural y la cultura visual en la educación desde el inicio del siglo XXI. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). A propósito de la educación artística, Marín Viadel (2003) escribe que la cultura visual se ocupa de todas las imágenes del mundo. Dentro de esa clasificación, muy amplia y abun-

dante, también se encuentran las imágenes del pasado y las estatuas atacadas. El hecho injustificable de los ataques al patrimonio durante 2020 extendido por buena parte del mundo, a partir de unos hechos concretos centrados en el racismo y el abuso policial son, en parte, posibles por la consideración de las obras de arte como relatos abiertos y sujetos a la reinterpretación (Aguirre, 2015) o considerados como "relatos verdaderos" en vez de ficciones y memoria del pasado. El poder de las imágenes puede actuar para bien o para mal en la modificación de conductas, crear filias o fobias en quienes las miran en relación con lo que simbolizan y recuerdan. El considerar las imágenes sujetas a relecturas puede conducir, como una de sus posibilidades más negativas, a la destrucción de las mismas.

5. CONCLUSIONES

El concepto de iconoclasia está muy presente en nuestras sociedades actualmente. El artículo muestra unos ejemplos muy concretos de los ataques a las estatuas que se han producido en el último tiempo. Sin embargo, esta cuestión es extensible a otros discursos donde, a través de esta práctica de la destrucción, otras sociedades fundamentalistas borran vestigios del pasado con el objetivo de crear un pensamiento único que se aleja de las sociedades democráticas. Ejemplos como los presentados del Templo de Bel en Palmira, Siria dan buena cuenta de toda esta problemática que abunda en la actualidad en multitud de niveles de discurso. Por todo ello, se alcanzan las siguientes conclusiones a tenor del interés que surge en la educación artística en tanto que testigo privilegiado de lo presentado: primero, poner el foco no solo en el interés de la ecuación artística en lo que se crea, sino también en lo que se destruye. Pues es parte de un mismo proceso de legitimación de las imágenes y una de sus posibilidades que coexisten en la actualidad, por anacrónica que esta nos parezca. Segundo, la necesidad de alfabetización visual y respeto patrimonial que debemos promocionar desde la educación artística en todas las etapas formativas. Con el foco puesto en la propia educación de los individuos y el respeto hacia lo patrimonial y lo público y hacia el pasado o en otras culturas distintas a la nuestra, a través del multiculturalismo. Tercero, que todas las imágenes atacadas no corresponden a valores arcaicos o actitudes desdeñables y reprochables, sino que en el descontento y al calor de las protestas, aparecen ataques a estatuas que presentan figuras que nada tienen que ver con los derechos que se reclaman. Cuarto, que el principio de comprender las obras de arte como relatos abiertos no tiene la intencionalidad del revisionismo histórico del pasado y su destrucción, sino en el diálogo vivo existente que debe producirse con cualquier manifestación artística.

Por todo ello, la educación artística es una de las disciplinas con las que trabajar la diferencia entre realidad y ficción, puesto que las imágenes, por mucha fascinación, filias o fobias que nos profesen, son ficciones de la realidad, sin intencionalidad propia y con un poder limitado. El respeto, la conservación y el estudio del pasado a través de sus iconos y manifestaciones artísticas, nos ayuda a prevenir el futuro. La iconoclasia ha de hacernos reflexionar en los motivos por los que surge, puesto que una sociedad iconoclasta es la más preocupada por las imágenes y su poder, pudiéndose analizar los motivos por los cuales se opta por la destrucción en lugar de su educación y reubicación.

6. REFERENCIAS

- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia, en *Docencia* 57, (nº. 20).
- Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Besalú Costa, X. (2002). *Educación intercultural*. Síntesis.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (Eds.) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). Editorial Popular.
- Bredenkamp, H. (2010). *Teoría de los actos de imagen*. Verlag.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Horosi.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Pirámide.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- García Varas, A. (2011). *Filosofía de la imagen*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Gell, A. (1998). *Art and agency: an anthropological theory*. Oxford University Press.
- Knez, I. y Eliasson, I. (2017). Relationships between Personal and Collective Place Identity and Well-Being in Mountain Communities. *Frontiers in Psychology*, 8 (79). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00079
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística en primaria*. Pearson.
- Maroto, J. M. y López, R. (2017). Asistencialismo en África: de las imágenes de prensa y ONGs a las de los libros escolares. En Herrero Gutiérrez, F. J. y Mateos Martín, C. (Eds.), *Del verbo al bit* (pp. 237-260). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social – La Laguna. DOI: 10.4185/cac116edicion2.
- Maroto, J. M. (2017). Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria. *Historia Actual Online*, 43(2), 169-186.
- McLuhan, M. *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI: la globalización del entorno*. Gedisa.
- Murillo-Ligorred, V. (2019). Actos de pintura y actos de imagen a través de índice en la obra de Gerhard Richter, en *Aisthesis*, Vol. 66, 97-110, 10.7764/AISTH.66.5
- Lobovikov-Katz, A. (2009). Education for Heritage Conservation. A Teaching Approach, *Strain*, 45(1), 480-484.
- Rivero, P., Fontal, O., Martínez, M., & García, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Babilis. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1).
- Rogero, J. (2017). Las violencias presentes en la sociedad y en la escuela. *Convives*, 20, pp. 5-14.
- Sendín, C. (2009). La desinformación sobre lo africano como "infogenocidio". Caso de estudio: Ruanda, 1994. En Castel, A. y Sendín Gutiérrez, C. (Eds.), *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos*. La Catarata.
- Soininen, T. (2017). Adopt-a-monument: Preserving archaeological heritage for the people, with the people. *Journal of Community Archaeology & Heritage*, 4 (2), 131-7.
- UNESCO. (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: Unesco.
- Virilio, P. (1998). *Estética de la desaparición*. Anagrama.

DECONSTRUCTION OF SYSTEMIC PREJUDICE

Ruth Mateus-Berr¹

University of Applied Arts Vienna

Resume: Although Austria itself never had substantial colonies, Austrian explorers traveled with colonialist attitudes and imperial posturing. However, gaining power was by no means bloodless. In World War II, Austria created the Holocaust, the murder of Jews and people who were or thought differently. Today racism and anti-Semitism are far from being abolished, people who look different are far from being treated equally. Socio-political trends and migration demand timely response and implementation of present concerns especially in art education and provoke critical questions. The goal of this paper is to present examples of a flexible seminar setting for art instruction and to discuss results, ranging from classical seminar papers to created graphic novels, teaching material to enable a humanist, respectful, diverse coexistence.

Keywords: *diversity, anti-racism, anti-semitism, teaching material, innovative seminar setting*

INTRODUCTION

The hegemonic systems that organize social life in our countries are reflected in the spheres of gender, race, class and culture, among others, and result in Euro-centered pedagogical systems. Decolonial perspectives can lead to the development of teaching and learning processes that are more critical and aware of the diversity in which we live.

THE COLONIAL HISTORY EXPERIENCE OF AUSTRIA IN BRIEF

According to Walter Sauer (2012,5) the Habsburg factor was not a factor in colonial politics: "Austria (Austria-Hungary since 1867) neither acquired its own overseas colonial empire, nor did it compete on a broad scale with any of the big European powers on issues of colonial policy." But although Austria-Hungary never owned overseas colonies, as it is claimed, Simon Loidl argues (2012, 161) that "the monarchy played an important role in seconding colonial politics of the German Empire." The further, individuals as the geographer Oscar Baumann in his role as a cartographer for the Deutsch-Ostafrikanische Gesellschaft or missionary work and scientific expeditions would have to be looked at more closely. And as Loidl is concerned: "The rise of aggressive nationalist concepts within the German-speaking Austrian elite went hand in hand with the development of imperialist and colonial concepts" (Loidl 2012, 161). Finally, Clemens Ruthner (2018, 2), Assistant Professor in European Studies, summarizes, that Bosnia-Herzegovina can be regarded as such and other viewpoints have to be regarded critically, namely as Eurocentric interpretations. To his opinion, 'hidden' signs of colonization, namely, "military conquest and foreign domination",

¹ Ruth Mateus-Berr: artist, researcher, social designer; full professor at the University of Applied Arts Vienna. The focus of her work is on art, artistic research, sensual design research, health. She engages in artistic research, interdisciplinary art/design education, participatory projects, holds a diploma in art therapy. She has published several articles & books contributing to the fields of art/design, interdisciplinarity, health and education and exhibits art & artistic research. INSEA membership: 20037

“economic exploitation”, “inequality and patronizing identity politics for the sake of ,civilisation” can be identified. And what about the Austrian Netherlands (1417-1495), the Nicobar Islands at the Bay of Bengal (1719-1731), the Delagoa Bay, Mosambik (1777 – 1781), Tianjin (1901-1917), the Franz Josef’s Islands in the 19th Century, or in general at Hungary, Lombardia-Venetia, Milano, Toscana, Hungaria, Mexico, ...? The Austrian emperors lived the motto: Others may wage wars, you happy Austria marry (*Bella gerant alii, tu felix Austria nube*), their colonial behavior is thus historically not always so clear and unambiguous. In her lecture in 2021 at the Halle für Kunst Steiermark, Mireille Ngosso, physician and member of the Vienna State Parliament since 2020 and a member of the Vienna City Council “makes clear that a serious reappraisal of Austria's colonial history must be undertaken in order to properly depict the past and present. She talks about how Austria was directly and indirectly involved in colonialism and what effects and racisms this history brought with it”, especially at the end of the 19th century.

AUSTRIA TODAY

The former classical Austrian has been characterized by a surname that refers to the Migration or the Austrian-Hungarian Monarchy. In 2022, according to Statistics Austria (2022), “an average of about 2.24 million people (25.4% of the total population) with an immigrant background lived in Austria in 2021, some 430,000 or 24% more than seven years ago (2015: 1.81 million).”

The ranking of the total of 1,587,000 foreign nationals living in Austria on 01.01.2022 was headed by 217,000 German nationals, followed by 138,000 Romanian as well as 122,000 Serbian and 118,000 Turkish nationals. In fifth place were the 97,000 citizens of Bosnia and Herzegovina, just ahead of the 95,000 Croatian and 94,000 Hungarian citizens. They were followed at some distance by 68,000 Syrians and 66,000 Polish nationals. The number of Ukrainian citizens in Austria increased particularly sharply in 2022: While around 13,000 Ukrainians were living in Austria at the beginning of 2022, the figure had risen to almost 53,000 by April 1, 2022 (Statistics Austria 2022).

AUSTRIA AND RACISM

According to a European study, ageism is more common than sexism and racism. Freiburg researcher Christian Maggiori: 28 percent of the people surveyed in the study said they had experienced age discrimination in 2017. Sexism was mentioned by 22 percent and racism by 12 percent, as Maggiori explained in a published interview with the newspaper “La Liberté”, and after all, the point is not to allow any form of exclusion and discrimination and to stand up against it. But yet racism has a long tradition in Austria and was mainly directed against the constructed ‘foreign’. Racism is not a character trait, but an ideology. This ideology did not “always” exist, but it served as a justification for colonialism. And especially the National Socialism also had racial laws that were used to hierarchize and murder people. Though racism is a global issue and not a specific Austrian agenda, Austria was the focus of the National Socialist movement of the 1930s and 1940s, a period which resulted in the most significant genocide ever. In order to create fear of ‘the foreign’ certain mechanisms are needed, which have already been described in the article Re-negotiating politics of fear in public spaces by the Politics of Fear Collective (POF) (founded by Ruth Mateus-Berr in her course on the topic) at the Cumulus Design Conference 33/16 in Hong Kong: Design for E-very-thing in 2016: In this article she wanted to remember Sam Keen, the American philosopher and author of “Faces

of the Enemy. Reflections of the Hostile Imagination" (1986a), describes how apparitions of the hostile imagination is constructed decades ago:

A homo hostilis or fear entrepreneurs (Furedi 2016), are the one who invent fear. Keen addresses the psychological roots of enmity and hatred, which is coherent with fear; "our private enemies and everyday prejudices; the dark emotions of paranoia and rage; how we perpetuate warfare in its many modes—the civil war within the self, the war between the sexes and the political war between Us and Them" (Keen 1986b). Keen's book demonstrates with a huge range of images of various nations, used as propaganda in media, the reflected impact on society (Mateus-Berr et al 2016,318ff), especially the time of the National Socialism.

In her PHD about the Carnival Parade in Vienna in 1939, Mateus-Berr (2007) discusses the emerge of *the othering* in last centuries. As we live in a raising monological social culture (compare "us" vs. "them"), it appears crucial to react with dialogue and participatory approaches. The experience of real life seems to be possible only by relativizing everything that divides humankind, where life is just possible within a dialogue, in which the individual opens up "in liberty" (Mateus-Berr, 2007, 25–27; Bachtin, 1996, 32, 35, 80, 139), to speak in Claire Bishop's words: "There must be an art of action, interfacing with reality, taking steps – however small – to repair the social bond." (Bishop, 2012, 11). With reference to existing research, it can be explained how "othering" can provoke fearful reactions to people with a "foreign appearance". In 2009, Amnesty International presented their report on Austria (AI, 2009), with the title 'Victim or Suspect: a Question of Skin Colour' (Case Study 12: 65), reflecting the discriminatory manner in which the local police treat foreigners in Austria. Police discrimination was further highlighted that year when local police mistook Vienna International School teacher Michael Brennan for a suspected African drug dealer and aggressively restrained him almost to the point of occupational disability (The Associated Press, 2010; Mateus-Berr, 2009). 2009 was the "Darwin Year". In Austria one only art exhibition (Künstlerhaus, Vienna) EvoEvo took place related to this topic.

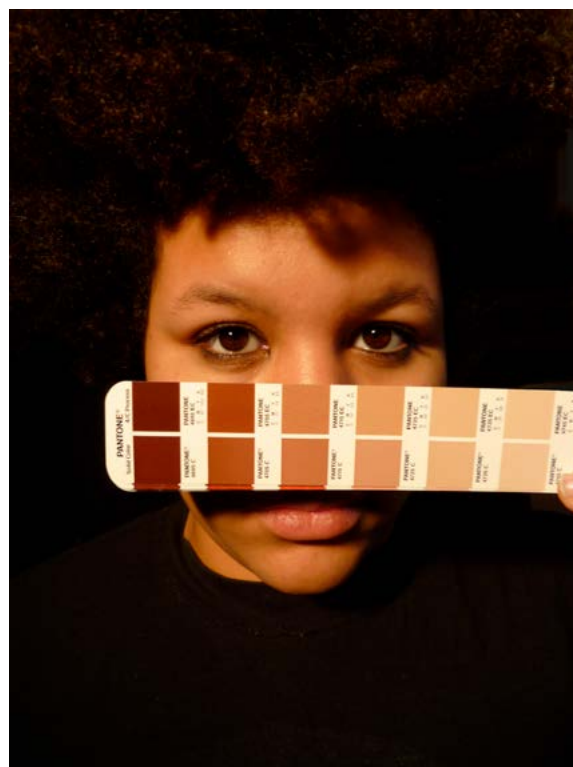


Fig. 1: luna ©Ruth Mateus-Berr 2009

In her work of art *Mismeasurement*, which was part of the show at Künstlerhaus, Ruth Mateus-Berr refers to Social Darwinism, which was used as pseudoscientific justification for imperialism and racism at the time of the National socialism, and which today represents an essential feature of right-wing radicalism. Social Darwinism is a tendency within sociological theory, which transfers principals of biological evolution theory from Charles Darwin to societal relationships. Darwinism does not implement a certain political theory. But eugenicists and racists at the end of the 19th century and at the beginning of the 20th century referred to the Theory of Evolution to kind of "proof" their demands scientifically. In Germany and Austria

this attitude led against the right to life for people with psychological illnesses or genetic diseases, to avoid “genetic degeneration”. This position extended to mass murder, Euthanasia, not only of people described above, but also races, which were considered as inferior to justify genocide. At the same time the Nazis undertook the foundation of “Lebensborn”, a “breeding institution” for the Aryan Elite (these places remain still without memorial in Austria until today and many of these spaces have been integrated to the governmental properties without mention). Historians, biologists and medical doctors developed theories about skull shape, color of hair and eyes and differed in “good” and “bad” human beings, “worth living”, or “worth of extinction”. Hair samples, fingerprints, measurement inaccuracy, biological genetic measures, plaster masks and photographs assisted pseudoscientific argument and supported until now not reflected history of prejudices against strangers. The title *Mismeasurement* therefore has a dual meaning: First it alludes to pseudoscientific technology of racist scientists at the National socialism, who “measured” people according to their scale on “high grade” or “inferior” race, on the other hand the title means to be wrong or outrageous (Mateus-Berr 2009). In her article *Zahlen und Vermessenheit*. In the catalogue of the exhibition at the Künstlerhaus (EvoEvo. 200 Jahre Darwin 150 Jahre Evolutionstheorie. Zeitgenössische Beiträge aus Kunst und Wissenschaft. Wien: Künstlerhaus 2009, 75-82;168-169) there are further thoughts about the emerge of *the othering*. The history of black people under National Socialism is still a relatively young field of research (Ha et al 2016)

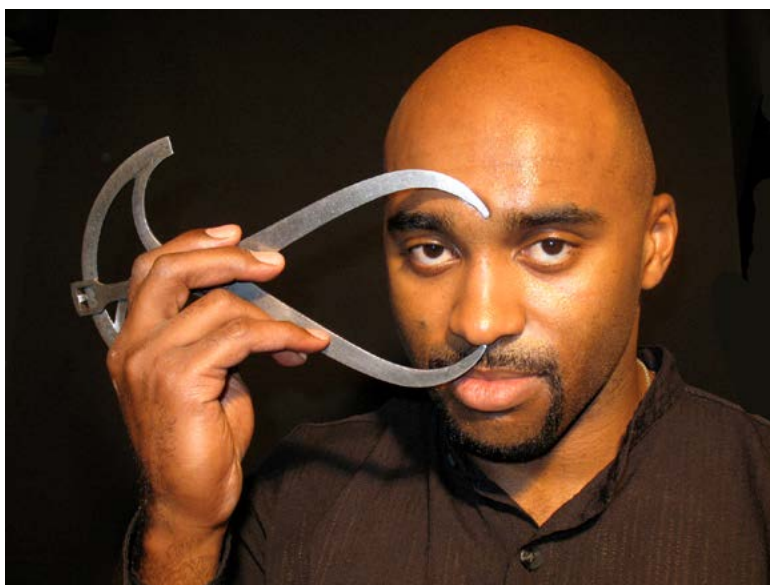


Fig. 2: Mike ©Ruth Mateus-Berr 2009

Her artwork was inspired through the engagement with readings about the Reflections of the Hostile Imagination by Keen and other authors:

Evan Gershon, a Viennese Jew who survived the Holocaust, describes in his autobiography “Winds of Life” (Gershon 2000) the absurd attempts of the National Socialists to find the stereotypical Jew. Senior SS officers who called themselves ‘scientists` selected from among the interned Jews, who had quite different physiological characteristics (e.g. straight, curly, blond and dark hair), whom they subjected to a ‘racial examination’.

“I was taken to a room whose furniture consisted of a chair and two tables. Tools covered one tabletop; the other one had just one small pillow. A camera mounted on a tripod stood in front of a wall that was partly covered by a large, white sheet. Had I not known what to expect, the instruments would have given me the creeps. (...) (Gershon 2000,53)

A man in a white coat received him in a friendly manner and also tried to reassure him during the examination procedure. His head was photographed from the front and the side against a white background.

Then his name and age were recorded. The color of his hair, eyebrows and eyes were recorded as well as the color of his skin. The length and width of his nose, ears, lips and eyebrows were measured with dangerous-looking measuring instruments. Finally, a plaster mask was removed from his face. When the examination was completed, the officer in the white coat offered him a cigarette (Gershon 2000,54; quoted in Mateus-Berr 2009).

Measuring and classifying are certainly constructive elements of science, yet there are biases that are also reflected in science. The measurement of human intelligence began with cranial measurements in the 19th century and thought to be able to determine intelligence quotients according to race, class and gender. Stephen Jay Gould (1941-2002), professor of geology at Harvard University, was concerned with the scientific weaknesses and political contexts of deterministic reasoning. The history of scientific views on race can serve as a mirror of social movements and social currents until today. Moreover, many studies were (and still are) taken over unchecked, copied and socially thought of in this way. Gould went on the trail of the cranial surveyors (Gould 1988). Samuel George Morton (1799-1851), an empiricist of polygenic and scientific racist was known as one of the most important data collectors in American science at the time. Even Humboldt (1769-1859), who had asserted the innate equality of all races, saw in Morton a worthy interpreter and praised his numerical detail of the relations of organic expression (Gould 1988,49; quoted in Mateus-Berr 2009). Morton and many others prepared the raise of an enemy: The Jews. The Holocaust killings are rooted in a negatively constructed narrative about the Jewish people. To create an image of the enemy, lies are first invented as in a classic intrigue (cp. Keen 1986b) and they are illustrated by images, too. The notion of the enemy 'Jew' or 'them' (for other reasons) was created by the National Socialist party, and given strength through their use of media propagation.

THE HOLOCAUST KNOWLEDGE AND AWARENESS STUDY (2018) IDENTIFIED

"gaps in awareness of historical facts and knowledge of the Holocaust [...] More than half (56 percent) of those surveyed did not know that six million Jews were killed during the Holocaust. That number rose to 58 percent among Millennials and Gen Z. [...] One of the most startling statistics: One-quarter of Austrian respondents (25 percent) believe that one million or fewer Jews were murdered during the Holocaust. The number is even higher among Millennials & Gen Z, almost one-third of whom (30 percent) believe that one million or fewer Jews were murdered. More than one-third (36 percent) of Austrians overall – and 42 percent of Millennials and Gen Z in Austria – believe two million Jews or fewer were killed during the Holocaust."

Although there exists various material for teachers in Austria on that topic, "75 percent of respondents believed it is important to continue teaching the Holocaust so that it doesn't happen again, 82 percent said all students should learn about the Holocaust in school, and 76 percent believed it should be compulsory in school" (The Holocaust Knowledge and Awareness Study 2018).

The Black Curriculum (UK), a social enterprise of Lavinya Stennett to address the lack of Black British history in the national curriculum was not until 2019. The National Education Association (NEA 2022) at the United States of America, engaging in the topic of racial equity in education with 'Black Lives Matter at School' came into existence with the BLM movement. In Austria there exists no material yet on this topic, and on the internet, there was only one project by a school on the subject of BLM: an interdisciplinary project with subjects such as history and arts (Fischer 2022).

INNOVATIVE SEMINAR SETTING AT THE UNIVERSITY OF APPLIED ARTS VIENNA: BITS & BITES

Baseline: Universities usually do not manage to respond directly to current student requests. Courses are still largely taught by teachers according to their personal expertise and not necessarily according to the needs and interests of the students. This procedure is similar to school settings, although it should offer a quick response to requests from students, a great flexibility: you can choose courses over several semesters according to personal interest equip with an easy acquisition of a grade: participate 6 times, write a text reflection the size of an A4 page for 1 time (=7th time). This seminar setting was co-developed with a student assistant, Nargol Gharahshir. In response to the Black Lives Matter Movement (BLM) the Center for Didactics of Art and Interdisciplinary Education at the University of Applied Arts in Vienna, therefore we installed a seminar with this theme. Speakers were invited to give a lecture on this topic at the suggestion of students and staff. Topics include Teaching non-European culture: The Buddhist Platform of the Museum Rietberg/Switzerland, Resistances Art History(s) of Migration, When Spaces of Learning Become Unbearable: What experiences of racism do to learners, The walk as a collective method of unlearning: decolonial approaches Urban space ... were dealt with. In addition, international art and design educators were also invited who did not have an Eurocentric background. A compulsory seminar on this topic was set up for students studying to become art teachers. Here, the students had to choose their own topics and create a graphic novel, which could then be used as teaching material. There topics included: self-reflection, interaction with theory, interviews, theory, stereotypes in movies, theory, film analysis, comic, theater, appropriation, make-up, stop-motion, Topic of cultural Appropriation in Fashion via image examples, games, museums, speeches, discussions, collages, stop-motion, empathy, prejudices, beauty, body culture, diversity, wording, microaggressions, art history, perspective taking, body language, habits, human rights, anti-bias leadership, graphic novel.

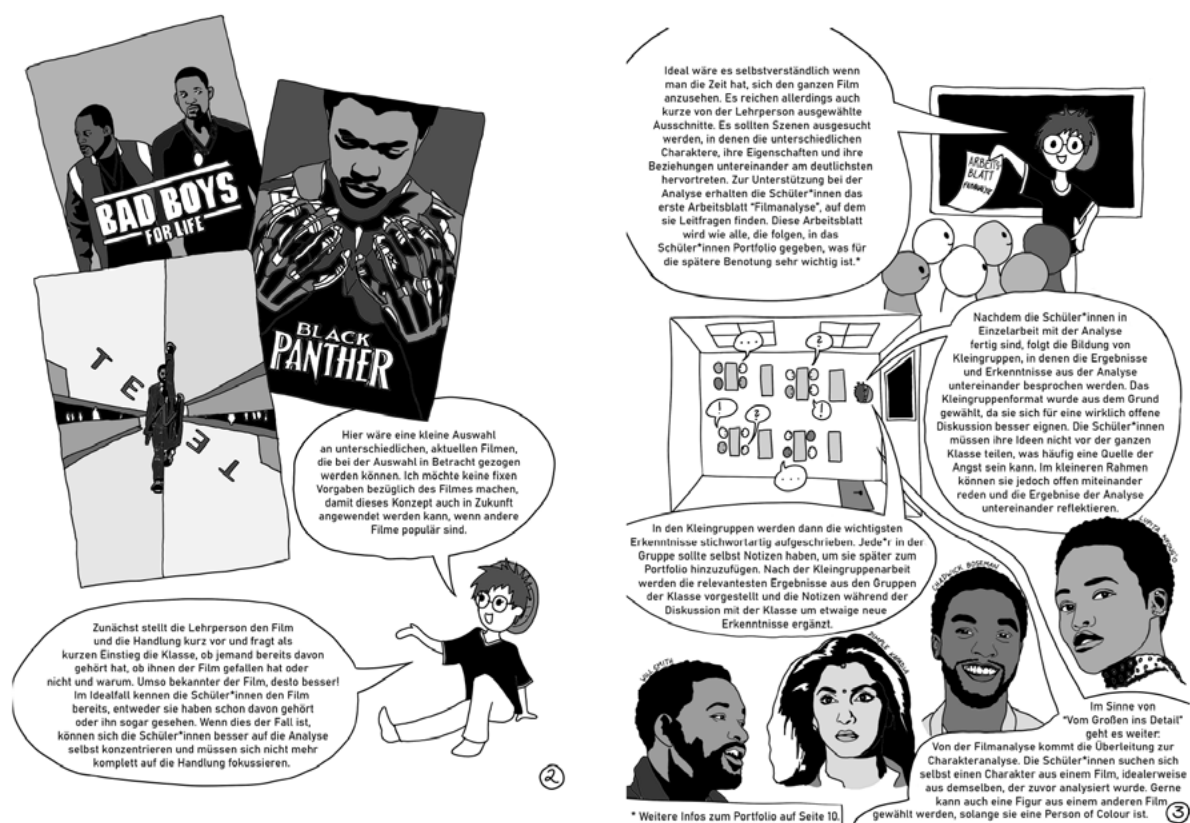


Fig. 3,4: Graphic Novel: Against Racism © Julia Hassler

The graphic novels, which dealt with various forms of discrimination, were to serve as teaching materials. Some of the illustrations are shown below.



Fig. 5,6: Graphic Novel: Against Racism © Magdalena Nackler

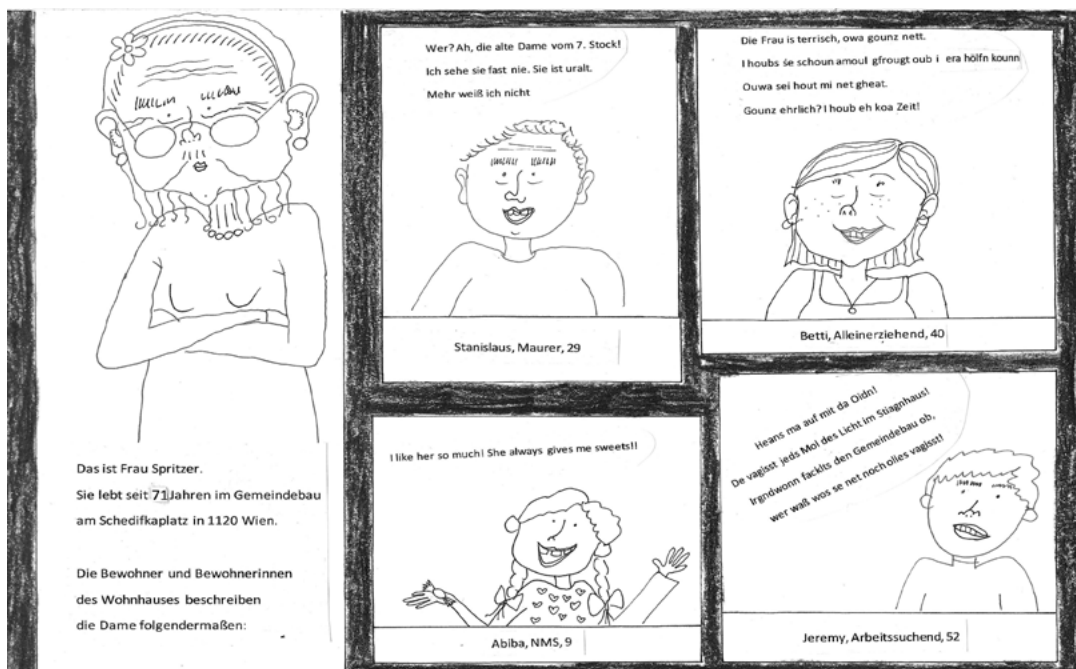


Fig. 7: Graphic Novel: Against Ageism © Lisa Kielmeier

CONCLUSION

The flexible seminar setting for art instruction and to discuss results of the so-called Bits & Bites enables a quick reaction to students' interest. The basic discussion of discrimination opened up different possibilities for the students to choose topics according to their needs.

A wide variety of teaching materials were produced for use in schools, ranging from classic seminar papers on discrimination in film to graphic novels on reconstructing systemic prejudice in relation to racism, ageism, women and LGBTQ hostility in just one semester. Decolonial perspectives facilitated new points of view and critical reflections. Although most teaching materials exist to educate about the Holocaust and the Nazi regime, this topic needs to be integrated more in the future. On the topic of Black Lives Matter and LGBTQ, many teaching materials still need to be created in Austria.

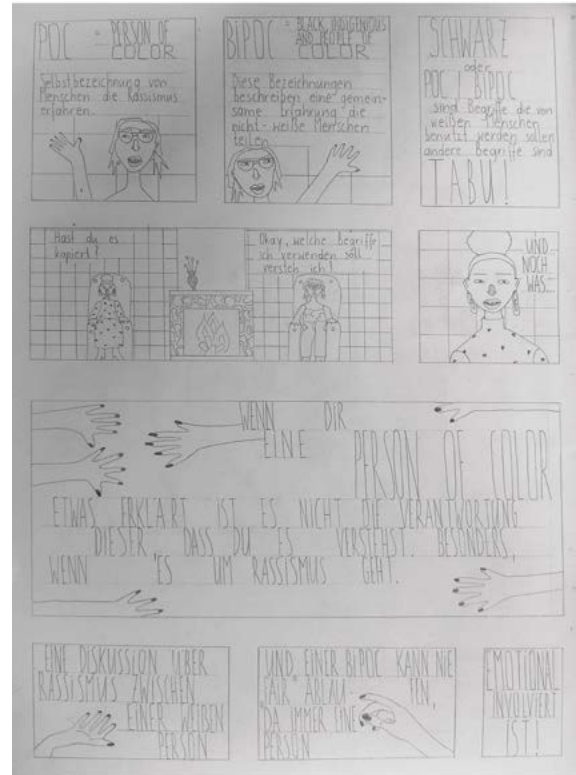


Fig. 8: Graphic Novel: Anti Racism © Julia Schweitzer

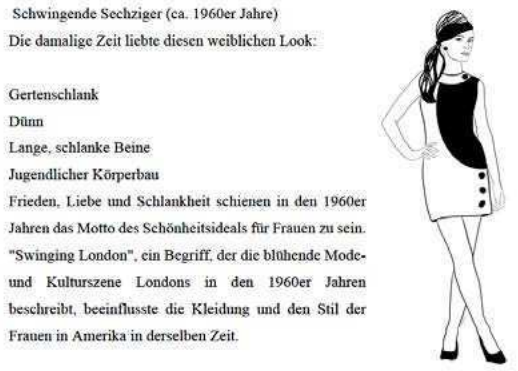
„WIR SIND HIER UM VIelfÄLTIGKEIT ZU ZEIGEN. WIR SIND GERMANY'S NEXT TOPMODEL 2021“



WARUM MÖCHTEST DU GERMANY'S NEXT TOPMODEL 2021 WERDEN?

<p>ELIF - 21 JAHRE</p> <p>„ICH MÖCHTE MEINE GESCHICHTE ERZÄHLEN UND FÜR ANDERE EIN VORBI LD SEIN. FÜR MICH IST 'GERMANY'S NEXT TOPMODEL' 2021 NICHT NUR EIN WETTBEWERB, SONDERN AUCH EINE BOTSCHAFT, DASS ES ALLE SCHAFFEN KÖNNEN.“</p>	<p>ANNABELL - 29 JAHRE</p> <p>„NER BEI 'GERMANY'S NEXT TOPMODEL' SEHE ICH MICH ALS OPTIMALES GESAMT-PAKET. DURCH MEINE VIELEN REISEN WEIß ICH, WIE WICHTIG VIelfÄLTIGKEIT IST UND AUßERDEM LIEBE ICH ES VOR DER KAMERA ZU STEREN.“</p>	<p>LYDIA - 19 JAHRE</p> <p>„SCHON ALS KIND HABE ICH GERN GEMÜNT 'GERMANY'S NEXT TOPMODEL' ZU WERDEN. ABER BIN ICH ENDLICH DABEI UM MEINEN TRAUM ZU ERFÜLLEN UND DER WELT MEIN POTENTIAL ZU ZEIGEN.“</p>
<p>MARY - 19 JAHRE</p> <p>„ICH MÖCHTE ZEIGEN, DASS MAN MIT MIKROAGISCHICHTE UND DEN DAMIT VERBUNDENEN HINDERNISSEN DAS ZIEL 'GERMANY'S NEXT TOPMODEL' ZU WERDEN ERREICHEN KANN.“</p>	<p>NICOLETTA - 20 JAHRE</p> <p>„ICH HABE GELERNT MEINE KURVEN ZU LIEBEN UND PRÄSENTIERE MICH GERNE VOR DER KAMERA. MIT MEINEM SELBSTBEWUSSTSEIN UND MEINER PERSÖNLICHKEIT WILL ICH 'GERMANY'S NEXT TOPMODEL' 2021 GEWINNEN. ES IST MICH WICHTIG FÜR VERÄNDERUNG IN DER MODEBRANCHE.“</p>	<p>NICO - 22 JAHRE</p> <p>„ICH BIN ENDLICH IN MEIN KÖRPER ANGEKOMMEN UND MÖCHTE MEINEN TRAUM 'GERMANY'S NEXT TOPMODEL' 2021 ZU WERDEN, ERFÜLLEN.“</p>
<p>ORCTA - 18 JAHRE</p> <p>„ICH HABE LANGE GEBRAUCHT, UM MICH SO ZU ANZEPTIEREN WIE ICH BIN. MITTLERWEILE WEIß ICH, DASS PERSÖNLICHKEIT GENAUSO WICHTIG IST WIE AUSSEHEN UND FÜR DIESE BOTSCHAFT SETZE ICH MICH HIER BEI 'GERMANY'S NEXT TOPMODEL' EIN.“</p>	<p>IDA - 20 JAHRE</p> <p>„'GERMANY'S NEXT TOPMODEL' IST FÜR MICH CHANCE UND HERAUSFORDERUNG ZUSAMMEN. ICH MÖCHTE EIN VORBI LD FÜR JUNGE MÄDCHEN SEIN UND ZEIGEN, DASS MAN TROTZ BEHINDERUNG SEINE TRÄUME ERREICHEN KANN.“</p>	<p>COCO - 25 JAHRE</p> <p>„ICH ALS PETITE-MODEL MÖCHTE 'GERMANY'S NEXT TOPMODEL' WERDEN. WEIL EIN ZEICHEN SETZEN WILL TEIL EINER REVOLUTION IM MODEBUSINESS SEIN WILL.“</p>

Fig. 9: Graphic Novel: Diversity © Franziska Sponring, Sarah Maier



12

11

Fig. 10,11: Study ob Construction of Beauty @Golnaz Walamotamed



Fig. 12: Graphic Novel: Anti Racism: Tina Zierhofer



Fig. 13: Graphic Novel: LGBTQ © Miriam King

Nun kannst du noch das Papier weiter zusammendrücken oder weiter auseinanderziehen, dann kann man die Bilder noch besser erkennen. Probiere welche Breite für dein Bild am besten passt. Hast du die ideale Breite gefunden klebe dein Bild mittig auf ein größeres A3 Blatt, um es später ausstellen zu können. Schreibe oben leserlich deine Ausgangsfrage auf. Um zu verhindern, dass dein Bild mit der Zeit durchhängt, kannst du hinten, wo die Faltungen das A3 Blatt berühren eine Linie mit flüssigem Kleber ziehen und dein Bild dann leicht beschweren, sodass es in den Kleber gedrückt wird. Dann trocknen lassen. So siehst du auch gleich was Papier alles aushalten kann, wenn man es nur richtig faltet.

3.3 Abschluss



Wenn alle Schüler*innen die Arbeitsphase beendet haben, werden die Bilder aufgehängt. Bilder mit derselben Ausgangsfrage werden in einer Gruppe zusammengefasst. Die SuS sehen sich die einzelnen Bilder zunächst alleine an, um die verschiedenen Ansichten auf sich wirken zu lassen und eventuell ihre eigene Ansicht zu entdecken. Im Anschluss werden die Arbeiten inklusive der zuvor verfassten Reflexion über die 2 unterschiedlichen Ansichten präsentiert.

- Was ist auf den Bildern zu sehen?
- Warum hast du dich für diese Bilder entschieden?
- Warum könnte man in dieser Situation so oder so handeln/empfinden?
- Wie könnte man noch reagieren?
- Möchtest du uns deine Ansicht zu dieser Situation mitteilen?

Nach der Präsentation werden die Arbeiten fotografiert (da sie durch die Dreidimensionalität der Faltung schwer in einer Mappe aufzubewahren sind). Die Arbeitsblätter, die beantworteten Fragen, die ausgewählten Post-its, die Reflexionen und etwaige Skizzen und die Fotografie kommen in die Mappe/ins Heft. Zusätzlich wird eine Selbstbewertung durchgeführt.

4 Bewertung

Da in diesem Projekt der persönliche Entwicklungsprozess der Lernenden eine zentrale Rolle spielt wird nicht lediglich das entstandene Produkt bewertet. Stattdessen bietet sich hier zum Feststellen des individuellen Lernweges einerseits die Erstellung eines Portfolios an, in dem der einzelne Schüler/ die einzelne Schülerin ihre Schritte zum finalen Produkt dokumentiert und Lernzuwächse festhält. Auch Jana Junge schreibt „Gerade der Kunstunterricht, vor allem wenn er biografisch oder kunstorientiert

10

Fig. 14: Lesson Plan on Diversity © Lisa Gruber

REFERENCES

- Amnesty International (AI). Bericht Österreich. [online] Available at: <<https://www.amnesty.at/de/rassismus-bericht/>>
- Bachtin, M. (1996). Literatur und Karneval. Zur Romantheorie der Lachkultur. Frankfurt am Main: Fischer. p. 32, 35, 80, 139
- Bishop, C., 2012. Artificial Hells. London: Verso/New Left Books.
- Fischer, W. (2022). Mittelschule Wolfsberg im Schwarzaental nimmt Rassismus ins Visier. [online] Available at: https://www.meinbezirk.at/leibnitz/c-lokales/mittelschule-wolfsberg-im-schwarzaental-nimmt-rassismus-ins-visier_a5159002
- Furedi, F., 2006. Culture of Fear Revisited: Risk-taking and the Morality of Low Expectation. London: Continuum.
- Furedi, F., 2016. 'Why are angry ranchers being called terrorists?' [online] Available at: <https://www.spiked-online.com/2016/01/11/why-are-angry-ranchers-being-called-terrorists/>
- Furedi, F., 2005. 'New Dimensions: The Growth of a Market in Fear'. DOI:10.1007/978-0-387-32353-4_31 [online] Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/New-Dimensions%3A-The-Growth-of-a-Market-in-Fear-Furedi/c821b3de9705a445fc4e75301ac53f7ddc85eb53>
- Keen, S., 1986. Gesichter des Bösen. Über die Entstehung unserer Feindbilder. Aus dem Amerikanischen Rüdiger Runge. München: Heyne Verlag. p.88
- Keen, S., 1986. Study Guide to Faces of the Enemy. Reflections of the hostile Imagination. Caticus Corporation. [online] Available at: http://www.zengermedia.com/pdf/CAT100_Guide.pdf

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

Maggiori, C. (2018). Studie: Altersdiskriminierung häufiger als Sexismus und Rassismus [online] Available at: <https://www.swissinfo.ch/ger/studie--altersdiskriminierung-haeufiger-als-sexismus-und-rassismus/44646874> <https://www.europeansocialsurvey.org/data/themes.html?t=ageism>

Mateus-Berr, R., Alaraj, J., Coetzee, L. S., Färber, M., Felderer, B., Gözl, M., Kraner, S., Lui, V., Oroszlány, P., Plášková, K., Reid, M., Schraml, C., Scuderi, A., Tomassini, E., Wohlfahrt, J. (2016). Re-negotiating politics of fear in public spaces. Cumulus Working papers Cumulus Hong Kong 2016. (Eds. Hong Kong Design Institute and Cumulus International Association of Universities and Colleges of Art, Design and Media) [online] Available at: <https://cumulusassociation.org/wp-content/uploads/2021/10/Cumulus-Hong-Kong-Proceeding2016.pdf>

Mateus-Berr, R. (2007). Faschingsumzug in Wien. 1939 ein Beispiel. Wien: Präsens Verlag.

Mateus-Berr, R. (2009). Mike Brennan at the Exhibition Numbers and *Mismeasurement* at the Künstlerhaus Vienna /EvoEvo! [online] Available at: <https://www.theartresearcher.com/artwork/numbers-and-mismeasurement>

Mateus-Berr, R. (2009). Zahlen und Vermessenheit. In: EvoEvo. 200 Jahre Darwin 150 Jahre Evolutionstheorie. Zeitgenössische Beiträge aus Kunst und Wissenschaft. Wien: Künstlerhaus (S. 75-82 und 168-169)

The National Education Association BLM in österrNEA (2022). [online] Available at: <https://neaedjustice.org/black-lives-matter-at-school/>

Ngosso, M. (2021). Austrian Colonial History. [online] Available at: <https://halle-fuer-kunst.at/en/context/mireille-ngosso-oesterreichische-kolonialgeschichte/>

Loidl, S. (2012). Colonialism through Emigration: Publications and Activities of the Österreichisch-Ungarische Kolonialgesellschaft (1894–1918). Austrian Studies, 20, 161–175. <https://doi.org/10.5699/austrianstudies.20.2012.0161>

Ruthner, C. (2018). Habsburg's Only Colony? Bosnia-Herzegovina And Austria- Hungary, 1878-1918, DOI: 10.2478/seeur-2018-0002 In: DeGruyter OPEN. SEEU Review Volume 13 Issue 1 [online] Available at: <https://sciendocom/pdf/10.2478/seeur-2018-0002>

Sauer, W. (2012). Habsburg Colonial: Austria-Hungary's Role in European Overseas Expansion Reconsidered. Austrian Studies, 20, 5–23. <https://doi.org/10.5699/austrianstudies.20.2012.0005>

Statistic Austria (2022). [online] Available at: <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/07/20220725MigrationIntegration2022.pdf>

The Associated Press. (2010). Austria: Officer Accused of Assault in: The New York Times. [online] Available at: <https://www.nytimes.com/2010/04/28/world/europe/28briefs-Austria.html>

The Black Curriculum (2019). [online] Available at: <https://theblackcurriculum.com>

The Holocaust Knowledge and Awareness Survey of adults in Austria, facilitated by the Claims Conference (2018) New Survey by the Claims Conference Finds Critical Gaps in Holocaust Knowledge in Austria [online] Available at: <https://www.claimscon.org/austria-study/>

Wutti, K. (2020). I didn't know what was going on, I just felt my head hitting the concrete" – Mike Brennan im Interview. [online] Available at: <https://www.wolfgang-magazin.com/politik/i-didnt-know-what-was-going-on-i-just-felt-my-head-hitting-the-concrete-mike-brennan-im-interview/>



eje

2 PRÁCTICAS EDUCATIVO-ARTÍSTICAS Y FORMACIÓN DE PROFESORES

El lugar que ocupa la rebeldía, la desobediencia de los patrones impuestos y los desaprendizajes como fundamentación de prácticas pedagógicas contemporáneas, abren grietas en las pedagogías hegemónicas, provocando otras prácticas educativo-artísticas en espacios formales y no formales, y en la formación inicial y continua de docentes.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS-ARTÍSTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O lugar ocupado pela rebeldia, desobediência de padrões impostos e desaprendizagem como alicerce das práticas pedagógicas contemporâneas, abre fissuras nas pedagogias hegemônicas, provocando outras práticas Arte/educação em espaços formais e não formais, e na formação inicial e continuada de professores.

EDUCATIONAL-ARTISTIC PRACTICES AND TEACHER TRAINING

The place occupied by rebellion, disobedience of imposed patterns and unlearning as the foundation of contemporary pedagogical practices, open cracks in hegemonic pedagogies, provoking other educational-artistic practices in formal and non-formal spaces, and in initial and continuous training of teachers.



EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS E AS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: REPERCUSSÕES E POSSIBILIDADES NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO

EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS E AS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI:
REPERCUSSÕES E POSSIBILIDADES NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO

EDUCATION IN VISUAL ARTS AND JUVENILE OFFENDING:
REPERCUSSIONS AND POSSIBILITIES IN A JUVENILE FACILITY

Rosana de Castro¹ / Tatiana Fernandez² / Ana Lidia Rodrigues Neves³
Universidade de Brasília - UnB

Resumo: O artigo trata do tema juventude e violência que tem, a cada vez mais, chamado atenção dos pesquisadores dedicados ao estudo das relações entre o comportamento juvenil e os desafios da contenção da criminalidade. A problemática não é atual, pode ser observada em diferentes culturas e épocas. Desde esse contexto, empreendeu-se análise das possíveis repercussões das práticas de ensino em artes visuais em escolas anexadas às Unidades de Internação (UIP) que abrigam adolescentes e jovens sob medida socioeducativa. O foco da análise está sobre as adolescentes impactadas pela situação de internação. Os dados obtidos por um estudo de caso sobre uma educadora social que narrou a sua experiência no ensino das artes visuais na UPI possibilitaram resultados que demonstraram a urgência em pesquisar sobre as possibilidades de práticas de ensino em artes visuais no meio socioeducativo como um dos caminhos para auxiliar as meninas em situação de conflito com a lei.

Palavras-chave: Adolescentes. Educação em Artes Visuais. Socioeducação. Medidas Socioeducativas.

A invisibilidade da relação das adolescentes com os atos infracionais começa provavelmente pela ocultação socialmente deliberada da situação de ter que estar na rua em virtude de abandono, vícios, parcerias amorosas ou amizades indesejadas pelas suas famílias. É possível que dessa situação ainda não encarada pela sociedade como fato que atinge também as meninas, adolescentes, jovens e mulheres derive grande parte das consequências que as levam aos delitos (Aranzedo, 2015; Castro, 2019; Diniz, 2017). Ao contrário dos atos infracionais cometidos por meninos, adolescentes, jovens e homens que são amplamente visibilizados, divulgados, censurados e combatidos pela sociedade

Os estudos sobre as adolescentes em conflito com a lei demonstram que quantitativamente a internação delas em instituições que operam as medidas socioeducativas é em menor número quando comparada com a internação dos adolescentes. Poucos também são as pesquisas e os estudos dedicados ao tema;

¹ Doutora em Arte - Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educacaión - Instituto Universitario de Post-grado, Espanha. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB. Docente da UnB.

² Artista ativa desde 1992 com 50 exposições sendo 10 individuais 2 Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano, Mestra em Arte, Especialista em Educação a Distância. Títulos obtidos na Universidade de Brasília. Atua com ênfase na Educação em Artes Visuais, Arte e Psicologia Histórico-Cultural, Formação Inicial e Formação Continuada de professores

³ Licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Brasília. Ex-aluna do curso de Artes Visuais – Licenciatura quando na condição de bolsista de iniciação científica integrou o desenvolvimento da pesquisa apresentada.

e, como consequência, o ainda precário levantamento de dados que revelem mais sobre as situações que podem ser as geradoras das privações da liberdade e provoquem políticas públicas direcionadas a elas (Castro, 2019; Diniz, 2017).

Sob a perspectiva de contribuir com informações e ideias que visam descortinar aspectos da relação entre as adolescentes e os atos infracionais, empreendeu-se pesquisa que também teve como meta ser propositiva no que diz respeito às ações. Ações que favoreçam espaços para a criação promovedora de autonomia que possibilite a oportunidade de revisar o presente e planejar futuro das adolescentes em medida socioeducativa.

Frente ao exposto, o texto está estruturado em duas partes: na primeira, apresentam-se, de modo breve, a organização da justiça brasileira ao entorno dos direitos e das garantias das crianças e adolescentes, realçando-se as questões das adolescentes e as infrações. Na segunda parte, demonstra-se de que maneira o ensino das artes visuais pode contribuir com os processos de recuperação da autonomia e de proposição de futuro para as vidas delas. Para esse fim, foi realizado um estudo de caso com uma educadora social que atua profissionalmente promovendo ações que envolvem as artes visuais com as medidas socioeducativas nas instituições de internação.

ASPECTOS LEGAIS: ONTEM MENOR INFRATOR, HOJE PROTEÇÃO INTEGRAL

A historicidade do tratamento dos menores de idade como resposta aos seus envolvimento com atos infracionais, até a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), é constituída por determinações legais orientadas para a noção da culpa imputada ao autor do ato. Segundo Leal (2007), no período em que vigorou o Código de Menores (Brasil, 1979),

“los que estaban en situación de abandono, los pobres, los desposeídos, los marginados, eran tachados de débiles e incapaces, portadores de una patología social que necesitaba de tratamiento, de una política higienista. Difíciles, indeseables, se les consideraba un estorbo y también una amenaza”. (p. 71)

Leal (2007) explica que as leis não faziam distinção entre os menores de idade que estavam abandonados à própria sorte nas ruas do país e aqueles que, também em situação de rua, junto ao abandono cometiam atos infracionais. O autor revela que as instituições existentes à época, por exemplo, a Fundação Estatal de Bem Estar do Menor (FEBEM), internavam os menores de idade em situação irregular (abandono, vítima, perigo moral, abandono jurídico, desvio de conduta, infração) sem nenhuma distinção entre eles e sem a observância de um rito processual legal.

A publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) instituiu um modelo essencialmente novo para o tratamento das questões infracionais afetas às crianças e adolescentes. Embasado sobre as premissas democráticas da Constituição Federal (Brasil, 1988), o ECA (Brasil, 1990) determinou que todos os menores de idade teriam as garantias necessárias para a educação, a saúde e o lazer ao longo do desenvolvimento biológico e cognitivo até a fase adulta. Tais determinações foram fundamentalmente importantes para o tratamento dos atos infracionais, “ningún adolescente será privado de su libertad excepto cuando fuere hallado en el flagrante de una infracción o por una orden escrita y fundamentada de la autoridad judicial” (Leal, 2007, p. 72), nestes termos, passou a vigorar um rito legal. E, desde o contexto

legal, foi constituído o Sistema de Proteção das Crianças e dos Adolescentes (SPICA) alicerçado por pressupostos da Doutrina da Proteção Integral (Leal 2007). Vale ressaltar também desse conjunto, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012).

No âmbito das legislações, instituições e ações que constituem o SINASE (Brasil, 2012) encontram-se a socioeducação e as medidas socioeducativas. Socioeducação,

“é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes”. (Bisinoto et al., 2015, p. 575).

As medidas socioeducativas são intrínsecas à socieducação. Segundo Leal (2007), as medidas socioeducativas, estabelecidas pelo ECA (Brasil, 1990) resultam exclusivamente da decisão do juiz ao longo dos encaminhamentos processuais e podem ser decretadas por ele na forma de: (a) advertência, (b) obrigação de reparar o dano, (c) prestação de serviço à comunidade, (d) liberdade assistida, (e) inserção em regime de semiliberdade, (e) internação em um estabelecimento educacional, (f) qualquer das formas previstas no Artigo 10, do ECA, incisos I a VI. O autor ressalta a obrigatoriedade de provas suficientes de autoria e materialidade da infração para a imposição das medidas de (b) a (f). Diniz (2017) explica que,

“a medida de privação de liberdade é descrita como a mais séria de todas e, exceto pelos casos de infrações penais contra a vida, não conheci meninas que tenham saído da quebrada para a internação, sem antes ter passado por medidas socioeducativas em meio aberto. O trajeto mais comum é a menina ser flagrada em um ato infracional, ser levada à delegacia, daí ao Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), uma espécie de galpão com celas, grades e vigilância permanente, onde seu destino será determinado em 24 horas. Esse é o tempo para a instrução emergencial do caso, após o qual Ministério Público e Judiciário decidirão qual medida socioeducativa será estabelecida: pode ser qualquer uma das seis previstas pelo ECA. A maioria delas foi sentenciada por envolvimento no tráfico de drogas, uma forma perversa de trabalho infantil”. (p. 3)

As conquistas alcançadas com a implementação do ECA (Brasil, 1990) e do SINASE (Brasil, 2012), entretanto, estão difundidas quase que somente no campo legal. Os estudos revelam que as instituições responsáveis pelas internações ainda precisam de inúmeros ajustes para que funcionem como uma unidade de estabelecimento educacional, conforme determina o ECA (Brasil, 1990) (Aranzedo, 2015, Castro, 2019, Diniz, 2017, Leal, 2007).

Em um contexto situado no Distrito Federal, na região Centro-Oeste do Brasil, a pesquisa realizada por Diniz (2017) revelou que as características de uma adolescente sentenciada e privada de liberdade em uma unidade de internação são: idade 14 a 17 anos, autodefinição como negra, abandono da escola antes de concluir o ensino fundamental I (ciclo de estudos que ocorre entre 06 a 11 anos), flagrante por porte de drogas ou de arma. O grupo de participantes do estudo já tinha um número elevado de registros de internação prévia e de passagens pela Delegacia da Criança e do Adolescente antes do estudo. Diniz (2017) explica que o ciclo: rua, quebrada (local onde era feito o tráfico ou onde a adolescente vivia), delegacia, rua é intenso. Esse ciclo, não é incomum, acaba sendo interrompido em algum momento pelo flagrante que leva a infratora ao Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) ao juiz e à medida socioeducativa, em geral, de internação. O ECA (Brasil, 1990) determina que essa internação não ultrapasse três anos.

Ramos (2007) discute sobre a relação entre o cometimento dos atos infracionais e a trajetória de vida das adolescentes em situação de privação de liberdade, cumprindo medidas socioeducativas em um estado da região Sul do Brasil. Entre os fatores que implicam essa relação, a autora cita: (a) o pouco conhecimento ou o conhecimento fragmentado que os atores (juiz, sociedade, escola, instituição de internação) têm sobre a trajetória da adolescente anterior ao ato infracional; (b) um percurso de vida traçado pela violência, que, em geral, continua no âmbito do cumprimento da medida socioeducativa; e, (c) o desconhecimento, por conveniência, que a sociedade tem sobre o ato infracional e sobre a legislação afeta ao tema.

Segundo Ramos (2007), as condições socioeconômicas familiares e as relações familiares são colaboradoras contumaz da situação infracional em que as adolescentes se encontram quando privadas de liberdade. Isto porque, o empobrecimento propulsor da exclusão social, em geral, não se adequa a uma fase da vida (a adolescência) em que elas estão buscando visibilidade social. Junto a isso, a convivência conturbada com os pais, o padrasto, os irmãos também contribuem com a situação de infração, explica a autora.

Ramos (2007) divulgou resultados sobre os atos infracionais mais comumente cometidos pelas meninas: roubo, furto e lesão corporal. A autora ressalta a alta incidência das lesões corporais como achado das análises sobre os atos infracionais cometidos pelo grupo de participantes do estudo. E, chama atenção a essa maior incidência verificada em um gênero, o feminino, que, segundo o senso comum social tem a atribuição de proteger o outro e a vida. Outro aspecto resultado do estudo é o acesso ao direto que é concomitante ao ato infracional. Neste sentido, a autora reivindica que o que deveria ser favorecido com base no ECA (Brasil, 1990) acaba sendo consequência de um confronto da adolescente com a lei.

Tais resultados de investigação revelaram a realidade das adolescentes que experienciaram a violência de maneira naturalizada, que resistiram a assumir papéis de gênero estabelecidos no decorrer das suas trajetórias de vida. Por exemplo, assumir a realização dos serviços domésticos, ressaltando-se tomar conta dos irmãos e das irmãs, precocemente. Enquanto para elas a transgressão, a liberdade e a superioridade são negadas, para os meninos são admitidas como rotineiras e como parte da inata do gênero masculino (Ramos 2007). Ramos (2007) explica que, das participantes do estudo, 65% disseram ter sofrido violência doméstica (50% como vítimas, 5% como autoras e 10% como vítimas e autoras). Sob a perspectiva de Aranzedo (2015), também são fatores que contribuem para o cometimento do ato infracional pelas adolescentes,

"as mudanças no padrão civilizatório, esvaziamento de sentido nas relações humanas, falta de perspectivas de futuro, insegurança, imposições do consumo necessidades de sobrevivência, prevalência de transtornos mentais, uso de drogas lícitas e ilícitas, violência doméstica, influência da família e de colegas/ amigos, busca por signos do poder, desterritorialização comunitária, desigualdade social, desemprego, problemas habitacionais, sedução pela vida do crime, ostentação, busca pelo poder de consumo entre outros". (p. 265)

No estudo realizado por Diniz (2017), nove, entre 18 meninas das que compunham o grupo de participantes do estudo, foram apreendidas pela polícia em consequência de infrações praticadas por seus companheiros. Sendo que, quatro desses companheiros eram homens com idade entre 20 e 30 anos e os outros cinco eram adolescentes que passaram a cometer delitos antes ou junto com elas. Por outro lado, a solidão também aparece como um fator comum na trajetória das jovens em conflito com a lei. Grande parte delas

se declaram solteiras, algumas tem companheiros, outras começam a cumprir a medida socioeducativa envolvidas em algum relacionamento afetivo, mas perdem o vínculo devido às interações limitadas pela internação. As relações entre as internas são fonte de conflitos com os funcionários, mas a relação homoafetiva acaba sendo vista como transitória e decorrente da carência característica do cotidiano nas unidades de internação (Souza, 2014). Tais aspectos, verificados no âmbito do contexto socioeducativo indicam para a importância do recorte de gênero necessário para dar visibilidade às singularidades da trajetória das adolescentes, forçando a pensar sobre as desigualdades sociais relacionadas com a esfera produtiva, cultural, sobre valores que perpassam pelas suas vidas (Diniz, 2017; Ramos, 2007).

Um aspecto importante marcado pelo gênero na trajetória das adolescentes, quando comparada à trajetória dos adolescentes, é o nível de envolvimento com a prática infracional. Não se quer afirmar que as adolescentes estejam vinculadas às infrações apenas pela subserviência ao poder masculino (Diniz, 2017), porém, vale ressaltar que, são raros os casos das adolescentes em posição de liderança, chefiando ações de contravenções penais. Frente a isso, prefere-se ponderar que a questão é que as desigualdades sociais influenciam também nesse contexto infracional, onde são mantidas hierarquias e regras da sociedade, como a dominação masculina.

Frente ao exposto, observa-se a discriminação dupla a qual as adolescentes são submetidas: pelo ato infracional e pela quebra de expectativa de papéis de gênero. É sabido que o gênero feminino é caracterizado como aquele que deve submeter-se, atribuindo à mulher um papel de passividade (Souza, 2014). Dito isso, observa-se que as adolescentes envolvidas em práticas infracionais resistem à imagem de impassível e agem contra as tentativas de controle que atenuem seu comportamento para a defesa de sua autonomia.

Junto aos aspectos tratados anteriormente, observa-se que, em geral, as produções acadêmico-científicas revisadas para este estudo, denunciam um ponto em comum: a vulnerabilidade presente na vida dessas jovens. Os jogos de poderes vitimam as adolescentes por intermédio de violência doméstica, abuso sexual, submissão, gravidez indesejada, entres outros motivos (Ramos, 2007, p.31).

A respeito de meninas envolvidas com tráfico, é comum que usem o corpo para a sobrevivência, como mercadoria, seja em confrontos com outros traficantes, com a polícia ou para evitar um flagrante (Diniz, 2017, p.25). Todas essas marcas presentes na trajetória das adolescentes só reafirmam a desigualdade de uma sociedade misógina e capitalista. E apesar de serem vítimas explícitas da sociedade, a partir das práticas judiciárias elas tem sua individualidade apagada e passam também a assumir papel de transgressoras que suscitam perigo, sendo rotuladas como pessoas com comportamentos inadequados e irrecuperáveis.

É verdade que a vulnerabilidade social não tem distinção de gênero, porque ela resulta da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos; e do acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (Abramovay, 2002). Sendo assim, a limitação de acesso a um contexto favorável não só socioeconômico como educacional concorrem para a dificuldade das e dos adolescentes infratores em se (re)estruturarem. Somando essa desestabilização social com a instabilidade característica da adolescência e da juventude, é possível entender como o sistema penal opera como um filtro utilizado para punir sujeitos marginalizados de acordo com estereótipos já estabelecidos (Ramos, 2017).

A EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Junto à escassa produção acadêmico-científica que trata das adolescentes em conflito com a lei, estão as pesquisas sobre as artes visuais associadas à socioeducação. Durante um ano de pesquisa, a único estudo encontrada com essa abordagem específica foi a de Paes (1999). Vinte e um anos podem ser considerados como um período de tempo demasiado extenso, onde políticas públicas e metodologias de ensino podem ter sofrido transformações e configurado realidades diferentes das que Paes (1999) abordou dentro das unidades de internação, muito distintas daquelas que estão em funcionamento nos dias de hoje. Por outro lado, vale ressaltar que, as áreas mais usuais que concentram estudos no âmbito do contexto socioeducativo são psicologia, pedagogia e ciências sociais.

O interesse em pesquisar sobre as práticas de ensino e o ensino das artes visuais no âmbito da medida socioeducativa da internação se deve a três fatores: o primeiro advém da compreensão da linguagem artística como uma construção de conhecimento e como favorecedora de transformação social. O segundo foi motivado pelo impulso de pesquisar ambientes de ensino informais; e, o terceiro ocorreu pela ideia de investigar as Unidades de Internação fazendo um recorte de gênero. Sendo assim, o contributo potencial dos resultados alcançados pelo estudo diz respeito às vivências das adolescentes do gênero feminino internas nas UIP com o ensino das artes visuais e as influências desse ensino no contexto de medidas socioeducativas.

O estudo de Paes (1999) identificou as contribuições das oficinas de arte ministrada por educadores em unidades de atendimento a jovens (meninos) em vulnerabilidade social e/ou conflito com a lei, em Mato Grosso do Sul, entre 1993 e 1999. O autor não somente relatou, desde o seu estudo, o cotidiano das unidades; como também suscitou questões sobre os recursos disponíveis para estes adolescentes após o período de privação de liberdade. Junto a isso, analisou a influência das artes visuais na trajetória dos educandos após o cumprimento da medida, através de pesquisa qualitativa. Em um segundo estudo, Paes e Paes (2014), desenvolveram pesquisa sobre a influência do ensino pela arte, arte-educação, ou simplesmente arte como atividade socioeducativa. Para tanto, os autores analisaram a prática artística enquanto componente de caráter subjetivo e como agente de mudança no psiquismo.

Sobre esse último estudo, os autores apontaram que mesmo os estudos aprofundados na psicopedagogia da socioeducação, ainda não explicaram o porquê da arte, e das outras formas lúdicas de educação agirem sobre psiquismo dos adolescentes e contribuir de modo robusto para que esses adolescentes em conflito com a lei tenham entendimento sobre seus atos (Paes e Paes, 2014). Contudo, devido à experiência como educadores de teatro e artes visuais em unidades de internação, os autores explicitam que as atividades artísticas são instrumentos fundamentais para a mudança de entendimento de realidade, devido ao caráter de abstração da arte, aliado a conceitos de imaginação de Vygotsky e Leontiev.

Em *Contos de liberdade – Vivências na socioeducação*, livro com relatos da vivência de vinte e nove professores da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), localizada no Distrito Federal, muitos são os exemplos de efetividade das práticas socioeducativas por meio da linguagem artística: desde uma professora que utilizou poemas do livro *Letras de Liberdade* (2000), escrito por detentos do Carandiru, como instrumento para elucidar a produção de escrita em sala de aula; até um professor de artes que trabalhou a expressividade por meio da pintura e escrita mediante o estudo do picho. Seja por meio da literatura ou das artes visuais, o que favoreceu o envolvimento do educando foi a abertura ao sensível e,

também, a aproximação do conteúdo com a sua realidade. No âmbito da UIPSS, e de outras unidades de internação chama atenção a atuação do profissional especialista socioeducativo em Arte (artes visuais, música ou teatro).

Em junho de 2014 foi decretada e sancionada a Lei N° 5.351 pelo governo do Distrito Federal, que dispõe sobre a criação da carreira socioeducativa no Distrito Federal. O especialista Socioeducativo em Artes (que pode atuar no âmbito das artes visuais, da música ou do teatro) no Distrito Federal. Esse é responsável por desenvolver projetos e oficinas com os/as internos/as, entre outros objetivos, para favorecer espaços onde elas/eles possam exprimir as suas emoções por intermédio de processos que evidenciem a sua vivência para além do ato infracional.

METODOLOGIA

Para tratar das questões da influência das artes visuais na trajetória e na superação das medidas socioeducativas cumpridas pelas adolescentes em conflito com a lei, optou-se pelo procedimento do estudo de caso com o uso do instrumento questionário para a coleta das informações. Segundo Yin (2005), "um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (p. 32). Segundo Meirinhos e Meirinhos & Osório (2016), um caso pode ser caracterizado por uma situação, um indivíduo ou um grupo que represente o contexto da vida real que se pretende abordar.

Para este estudo, definiu-se como caso uma educadora social que atua, há 20 anos, na Secretaria de Justiça e Cidadania e Direitos Humanos. A seguir apresentamos os resultados e as discussões emergidas desde as análises das narrativas da educadora social coletadas via questionário composto por três perguntas sobre a sua trajetória na socioeducação, a participação de adolescentes nos atos infracionais e o ensino das artes visuais dentro das Unidades de Internação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tratando inicialmente do percurso de trabalho nas unidades de internação, onde a educadora social iniciou as suas atividades, ela explica que começou atuando na Fundação do Serviço Social, em 1994, com o atendimento aos jovens em conflito com a lei. Esse atendimento, segundo ela, era feito por intermédio do Centro de Orientação Socioeducativa (COSE). Nesse mesmo período, para atender às normas do ECA (Brasil, 1990), foi criada a Casa de Semiliberdade no Gama, Distrito Federal, bem como a construção do Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE). O sistema de atendimento do CAJE foi extinto em 2014 e substituído pelas Unidades de Internação como as conhecemos atualmente.

Conforme pontuado anteriormente, há marcadores específicos na trajetória de meninos e meninas em conflito com a lei. Analisando a participação de adolescentes nos atos infracionais, a educadora social apontou como motivações:

"além da questão da desigualdade social, a violência estrutural que exclui esses adolescentes de participação social, do acesso à cultura, escolarização de qualidade, tem questões relativas a

desestrutura familiar. Na maioria das pesquisas sobre o perfil socioeconômico, geralmente esses jovens têm pais separados, são criados pelos avós, os pais têm problemas com álcool ou droga. No caso das meninas, como eu convivi com elas na unidade de internação em Santa Maria e Recanto das Emas, conheci suas histórias a maioria relata abusos sexuais, e violência doméstica”.

A respeito dos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais aplicados nas Unidades de Internação no Distrito Federal, a educadora social revela que esses ocorrem comumente por meio de oficinas. Ela mesma conta sobre as oficinas que ofertava quando atuou junto às meninas infratoras, explica que eram de artesanato: mosaicos, bijuteria, bichinhos de feltro, fantoches. A educadora social observa que essa sua atuação era orientada pelos conhecimentos que adquiriu na graduação em artes visuais. Ela conta que aplicou um projeto de desenho na Unidade de Semiliberdade do Gama, com quatro adolescentes com idade entre quatorze e dezessete anos. Tratava-se de um diário de bordo a ser preenchido com produções visuais ininterruptamente por pelo menos dois meses. Sobre essa experiência, ela relatou que:

“a oficina de desenho, embora não houvesse chegado ao seu término, proporcionou o momento da conversa, do que elas sabiam sobre o desenho. Respondiam sobre os questionamentos, conversam sobre sonhos, sobre desejos, deram significados aos objetos do seu cotidiano. Elas não são vazias de referenciais estéticos e nem culturais, como muitos pensam, guardam as palavras, porque talvez não houvesse escuta”.

A educadora social narra que durante a graduação em artes visuais, estagiou também na escola da Unidade de Internação de Santa Maria. A relação entre docente e educandos é descrita, por ela, como afetuosa, mas com algumas limitações no quesito assiduidade e entrega de atividades devido ao próprio sistema fechado. As limitações são apontadas como: falta de materiais de artes, dificuldade de deslocamento da unidade para a escola e dependência do efetivo dos agentes, já que muitas vezes os adolescentes não são levados à escola como punição. Ela ainda complementa: “percebi que todo o processo de ressocialização está intrinsecamente ligado à escola, então se o docente falhar no seu papel, as chances de o adolescente ser ressocializado é praticamente nula”.

CONCLUSÃO

Esse trabalho foi pensado inicialmente como uma pesquisa qualitativa, a partir de entrevistas e questionários com especialistas em arte das Unidades de Internação do Distrito Federal que atendem adolescentes do gênero feminino. Entretanto, em razão da pandemia de coronavírus (COVID-19), a pesquisa de campo ficou inviável e as solicitações encaminhadas à Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (VEMSE) para realizar entrevistas online não receberam aprovação judicial até o momento de conclusão do estudo. Contudo, a urgência em pesquisar as possibilidades de práticas de ensino em artes visuais no meio socioeducativo serviu como motivação para a continuidade do estudo.

Ao logo do processo, ficou evidente que a trajetória de vida das adolescentes tem marcadores de sujeições específicos, que possibilitam refletir sobre a sua situação de infratoras sob diferentes perspectivas. O uso do imaginário e a subjetividade não são solventes de uma problemática que é, a princípio, fruto da limitação de acesso para que as pessoas possam se estruturar. No entanto, é necessário pensar a arte como

potência por possibilitar a abertura ao sensível. O lúdico, os afetos, a emoção – tudo contribui de forma indispensável nos processos de autoconhecimento, afirmação ou transformação.

Dito isto, é importante evidenciar que a aproximação das atividades propostas pela educadora social com a realidade dos sujeitos é indiscutivelmente efetiva. A mobilização de adolescentes pode ser mais produtiva quando há identificação de sua trajetória de vida, da sua personalidade e dos seus desejos. E, na atividade, o educador deve atuar como mediador do protagonismo do educando.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2002). Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas. UNESCO, BID.
- Aranzedo, A. C. (2015). "Meninas": Os conflitos com a lei e as representações das medidas socioeducativas. *Psicologia e Saber Social*, 4(2), 265-276. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/16413>.
- Bisinoto, C., Oliva, O., Galli, C., Stemler, L. (2015). Socieducação: Origem, significado e implementação para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 575-585. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>.
- Decreto-lei nº 5.351/2014 do Governo do Distrito Federal. *(2011). Diário Oficial do Distrito Federal, de 5/6/2014. http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/77021/Lei_5351_04_06_2014.html.
- Diniz, D. (2017). Meninas fora da lei: A medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. *Letras Livres*.
- Leal, C. (2007). La justiça de menores em Brasil y el sistema garantista. La edad de la responsabilidad penal [Congreso Mexicano de la reforma al artículo 18 Constitucional] Corte Interamericana de Derechos Humanos, México. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r28152.pdf>.
- Lei nº 8.069/1990 do Governo Federal. *(1990). Diário Oficial da União, de 16/07/1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Lei nº 12.594/2012. Governo Federal. *(2012). Diário Oficial da União, de 19/01/2012. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm
- Meirinhos, M., Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser - Revista de Educação*, 1(2), 20-35. doi: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>.
- Paes, P. C. D., Paes, G. G. (2014). Imaginação e Socioeducação. Em M. F. Adimari, P. C. D. Paes, R. P. da Costa (Eds.), *Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE: Formação continuada de socioeducadores* (pp. 91-100). EdUFMS.
- Ramos, M. B. (2007). Meninas privadas de liberdade: A construção social da vulnerabilidade penal de gênero Dissertação em Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2007.
- Souza, L. A. F. de, Teixeira, J. D., & Gonçalves, R. T. (2014). Meninas confinadas. Perfil das jovens em cumprimento de medida de internação em São Paulo e no Pará. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1(10), 01-20. <http://hdl.handle.net/11449/114747>.
- Yin, R. (1984). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

MOVIMIENTOS PARA AFIRMAR LA VIDA EN TIEMPOS SUSPENDIDOS: REFLEXIONES DESDE EL “PROGRAMA DE APOIO EXTRA DISCIPLINAR – PAED/UFRGS”

MOVIMENTOS PARA AFIRMAR A VIDA EM TEMPOS SUSPENSOS: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA DE APOIO EXTRA DISCIPLINAR – PAED/UFRGS.

MOVEMENTS TO AFFIRM LIFE IN SUSPENDED TIMES: REFLECTIONS FROM THE “EXTRA DISCIPLINARY SUPPORT PROGRAM – PAED/UFRGS”

Aline Nunes
(IA-UFRGS)

Resumo: Este texto busca explicitar alguns dos caminhos trilhados no ano de 2020, junto ao Programa de Apoio Extra Disciplinar – PAED, vinculado ao curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As reflexões aqui trazidas derivam das propostas realizadas pelo PAED, sob a forma de ações de extensão e, assim, ancoram pensamentos a respeito de questões emergentes nos processos de formação de professores de artes visuais, demarcados pelo acontecimento global da pandemia Covid-19. Para as tessituras teóricas serão aliados desta escrita os pensamentos de Mosé (2018); Rolnik (2018); Larrosa (2004); Dalmaso e Rigue (2021), entre outros.

Palavras-chave: formação de professores em artes visuais; processos de criação; afirmar a vida; programa de extensão.

PANORAMAS INICIAIS: SOBRE O PAED – UFRGS

O Programa de Apoio Extra Disciplinar – PAED, nasce no ano de 2016, vinculado ao curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UFRGS. Idealizado pela professora Dra. Paula Mastroberti, o PAED teve como principal objetivo operar enquanto um programa de extensão, que pudesse abarcar outros subprojetos (de pesquisa e extensão) que, ao mesmo tempo, dialogassem com algumas das disciplinas oferecidas no curso de graduação, mas que, por outro lado, pudessem alargar seu espectro de interesses, indo ao encontro de demandas trazidas pelos estudantes e também de acordo com interesses investigativos dos docentes implicados no processo.

Ao longo de seus primeiros anos, o PAED esteve articulado com duas principais frentes: as relações entre Ensino das Artes Visuais, tecnologia e mídias digitais e, ainda, as relações do Ensino das Artes Visuais com a Infância. Tais diálogos se justificam pois estes são temas centrais de algumas disciplinas curriculares ofertadas aos licenciandos, e que, por meio dos desdobramentos das ações do PAED, acabam sendo potencializados, uma vez que extrapolam os lugares circunscritos da sala de aula, espraiando-se em experiências vivenciadas pelos estudantes em contextos formais e não formais de ensino.

Um dado a ser mencionado a respeito da relevância do Programa, junto à UFRGS, vem a ser o fato do PAED ter sua origem enquanto um projeto de extensão, ou seja, dedica-se majoritariamente a realizar movimentos de cooperação entre a universidade pública e a sociedade, enquanto possibilidade de abranger, de modo ainda mais alargado, outros contextos e públicos, para além da esfera acadêmica, favorecendo a inserção dos licenciandos em seus futuros âmbitos de atuação profissional. Assim, já em sua 5ª edição,

o PAED vem procurando atender àquilo que entendemos, do ponto de vista da educação universitária e formação de educadores, como função primordial da Extensão: ampliar a formação para além do currículo do curso e oferecer um espaço de diálogo e trocas com a comunidade em geral, sobretudo junto às instituições que se dedicam à educação, reiterando o compromisso social assumido junto à formação docente em artes visuais.

Dentre os projetos realizados pelo PAED, destacam-se as parcerias com escolas de educação infantil (públicas e privadas), que têm atuado como campo de práticas docentes para os licenciandos, bem como algumas séries de encontros e oficinas ministradas junto à artistas e professores da educação básica e superior, de forma aberta e gratuita à comunidade discente e docente, e demais interessados nos eixos temáticos propostos.

Minha participação no PAED iniciou-se no ano de 2019, ano seguinte ao meu ingresso como professora do Departamento de Artes Visuais. Atuando de modo regular em disciplinas ofertadas ao curso de licenciatura em artes visuais, minha entrada no PAED efetivou-se a partir do convite da profa. Paula Mastroberti, em especial pois naquele momento eu assumira a disciplina "Educação em Artes Visuais para Infância", cuja súmula prevê o ensino de conteúdos voltados à formação em artes no contexto da educação infantil, promovendo experimentações com práticas de campo, além de discussões teóricas que buscam instrumentalizar o futuro docente, acercando-o ao tema da infância.

Em diálogo com a referida disciplina, no ano de 2019 o PAED realizou, entre outras ações de extensão, duas proposições voltadas à formação inicial: a "Oficina das Memórias Fósseis", ministrada pelo artista e professor Dr. Marcelo Forte, e o "1º Encontro de Contação de Histórias: repensando narrativas de infância", ministrado por Lobna Essabaa, estudante do curso de licenciatura e ex-bolsista do PAED.

Como desdobramentos para o ano de 2020, assumi a coordenação do PAED e, com isso, houve a necessidade de rever alguns de seus objetivos, dentre eles se deu a escolha por um demoramento nas questões voltadas ao próprio processo formativo em artes visuais, do ponto de vista da docência. Desta mudança, outras questões se interpuseram: como expandir as territorialidades do licenciando, isto é, como possibilitar outras aberturas a temas e referências que corroborem para uma formação não formatada, que se nutra daquilo que nos chega por meio de lugares (teóricos, imagéticos, vivenciais,...) distintos? Perguntas como essa ecoam também no projeto de pesquisa intitulado "Docência Nômade – narrativas e deslocamentos na formação de professores em Artes Visuais", coordenado por mim e que se manteve como um aliado das iniciativas desenvolvidas no PAED. Diante de tais aspectos, ainda foi mantido o enfoque nas relações entre artes visuais e infância, no sentido de seguirmos entendendo o PAED como este lugar oportuno e, no contexto de nossa instituição, como um dos poucos dedicados a aprofundar tais relações.

Os caminhos trilhados até aqui nos conduzem a um modo de olhar para a docência em artes que dialoga com as reflexões de Hernández (2007), que nos aponta a necessidade de repensar o Ensino das Artes Visuais, bem como a formação docente em Artes Visuais, a partir da noção de que, para mudarmos as narrativas correntes sobre a Educação das Artes Visuais, é necessária uma mudança de perspectiva e atenção a outros lugares de fala. Para que novas ideias e "respostas" surjam, são necessários deslocamentos para a criação de outras perguntas e a coragem em mudar a conversação vigente.

Repensar o currículo para além dele mesmo, ou seja, o PAED acaba por assumir uma dimensão outra frente ao processo formativo dos licenciandos (e demais estudantes que se dispõem a participar das ações): se enxerga enquanto um lugar fluido, poroso para que se criem outras comunicações entre as diferentes esferas sociais.

O curso. A aula. O livro. A teoria. O autor. O estágio. A diretriz. O turno. A turma. A disciplina. O um ou o outro. Um após o outro: segmentos, determinações, recortes, direções. Ou então, concomitantemente e em outro nível: saltos, desertos, constelações, fugas, risos. Movimentos livres. Rasurados. Entrelaçados. Traçados de tempo. Traçados de espaço. Traçados que se perdem. Desvios, pequenas modificações, colapsos, delineamentos de quedas ou impulsos, devires. Um e outro. Contágio. Proliferação. (BEDIN; MUNHOZ, 2014: 426)

Para tanto, justamente enquanto proliferação, as iniciativas do PAED se configuram como meios para agir em outros territórios, nos quais se possam criar vínculos com temas e pessoas diversas, mas que tenham por objetivo produzir outros modos de fazer/viver a docência em artes.

À continuidade deste texto, buscarei me ater aos desvios realizados pelo PAED durante o segundo semestre do ano de 2020, problematizando alguns aspectos importantes em torno à formação docente, a partir das conexões entre processos de criação em arte e docência, como formas de afirmar a vida e (des)realizar o presente (LARROSA, 2004).

SUSPENSÃO. UMA PAUSA PARA PODER SEGUIR. DESTA VEZ MAIS DEVAGAR

No ano de 2020, com o avanço das consequências da pandemia Covid-19, as ações do PAED viram-se, obviamente, sob necessidade de revisão, suspensão e redirecionamento. Em meio ao desenvolvimento de um semestre letivo sob o formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos movimentamos rumo a outros formatos e sentidos para aquilo que vínhamos realizando no projeto de extensão.

Por excelência, a docência sempre se mostrou este lugar de incertezas, que se constituiu mais pelo que não sabemos sobre ela do que propriamente pela segurança em sabê-la, tomando-a como totalidade ou domínio. Sempre afirmei aos meus alunos que também me sinto ocupando o lugar de alguém que está "em estágio", ou seja, mesmo com alguns anos de experiência como professora formadora, ainda me vejo no lugar de alguém que ensaia posições, ensaia modos de fazer, dizer, produzir... Na docência parece que nunca temos o jogo ganho, afinal, lidamos com vidas, com momentos e contextos que se desenham e se esvaem com muita facilidade. Contudo, o que dizer numa situação como esta, de vida suspensa, de escolas fechadas, de estudantes recém ingressados na universidade e que não chegaram a conhecer seus professores, seus colegas, a instituição? O que dizer aos que começariam suas experiências nos estágios curriculares supervisionados?

Mais ainda, o que fazer quando os relatos que nos chegam nos reportam afetos tristes? Que sentidos damos à experiência formativa em nossas IES quando beiramos o abismo do não saber, do desmoronamento de formas e mundos, em um contexto pandêmico aguçado por descasos governamentais e o sucateamento de nossas instituições públicas?

São muitas as perguntas que se acumulam para respostas que ainda não tenho, obviamente. Mas em nome de que algo pudesse ser acionado em nossos corpos desanimados, algumas ações foram sendo empreendidas, de modo sutil, vagaroso, a fim de que algo nos ancorasse à vida novamente.

O primeiro movimento foi em direção à escuta sensível daquilo que era trazido pelos discentes e a partir daquilo que observamos de modo sintomático em nós mesmos: na fadiga, no corpo desanimado, nos pensamentos turvos e embaralhados...

NESTE PONTO, OBSERVO JUNTO À LARROSA QUE

(...) há que se buscar signos do presente, detalhes significativos, talvez miudezas, aspectos mínimos que pareçam banais, mas contemplados de outro modo, partindo de outro ponto de vista, de outra disposição, de modo que apareçam como vistos pela primeira vez. Trata-se de procurar detalhes que possam funcionar como sintomas, também no sentido médico da palavra: sintomas de nossa saúde e de nossa doença, de nossa vida e de nossa rigidez, do que somos e já não podemos ou já não queremos ser (LARROSA, 2004, p. 35)

Para tanto, apostamos na arte e nos caminhos abertos ao que nos chegava, de modos menos impositivos e mais propositivos, ou seja, abraçando a adversidade do tempo, abrindo espaço para a escuta e assumindo a vulnerabilidade de uma formação que diz “não sei”, uma vez que estávamos àquela altura, imersos em uma condição que nos indicava a impossibilidade de seguir fazendo das mesmas maneiras ou persistindo nos mesmos formatos.

Impelida a buscar aliados para transformar tais formatos, segui encontrando em Suely Rolnik traçados possíveis para produzir outras linhas de fuga. Em “Esferas da Insurreição”, Rolnik escreve:

Mas como liberar a vida de sua cafetinagem? Insurgir-se nesse terreno implica que se diagnostique o modo de subjetivação vigente e o regime de inconsciente que lhe é próprio, e que se investigue como e por onde se viabilizam o deslocamento qualitativo do princípio que o rege. Sem isso, a tão propalada reapropriação coletiva da força criadora como profilaxia para a patologia do presente não sairá do laboratório das ideias correndo o risco de permanecer confinada no plano imaginário e suas belas ilusões alentadoras. (2018, p. 36.)

Tratar de produzir e investir-se de uma força criativa coletiva, que atue “como profilaxia para a patologia do presente” é de uma complexidade tamanha, especialmente no momento em que nos víamos isolados e distanciados fisicamente de nossos pares. Por outro lado, encarando a única maneira de acercamento disponível, tratei de convocar parceiros de vida, amigos e artistas para, comigo e meus estudantes, compormos juntos outras redes, sacando algum proveito desta condição de contatos em meios virtuais.

Anteriormente com uma programação que contemplaria encontros presenciais em formatos de seminários e oficinas, o PAED acabou reconfigurando seu planejamento para algumas ações remotas, realizadas por meio de plataformas digitais. No entanto, tendo em vista que também já experimentávamos o cansaço derivado das telas, das lives, dos cursos, palestras e eventos online, busquei responder inicialmente à minha própria inquietação: Como diante de um contexto adoecido, nós docentes podemos contribuir para a liberação da vida, dando vazão a outros tipos de encontros, mais afirmativos e, talvez, menos enclausurantes?

Praticar algo coletivamente, escutar as narrativas de quem também se vê, em alguma medida, paralisado, mas encontra forças para criar, para dizer e manifestar seus anseios poderia contribuir para que nos sentíssemos menos solitários e extraviados de nossos afetos. Assim, mais do que promover encontros que teorizassem sobre algum tema do escopo formativo do curso de Licenciatura em Artes Visuais, ou que aprofundassem questões paralelas àquilo que era realizado nas disciplinas, o propósito maior era tirar as pessoas participantes deste torpor, desse desfalecimento de corpos e pensamentos. Buscar especialmente alguma forma de nos encontrarmos no riso que surge, na pulsão de criar algo, no brincar com materiais e em se deixar contaminar pelo fazer e pela força do outro.

IDEIAS PARA AFIRMAR A VIDA

“Que coisas surgem para afirmar a vida?” era o que eu me perguntava. Das minhas listas diárias, dos escritos e registrados contidos nos cadernos, estabeleci um roteiro de coisas que me pareciam ricas para serem compartilhadas e conhecidas por outras pessoas, a partir de algumas noções que nos atravessavam e que precisavam de atenção, por exemplo:

- a ideia de recomeçar;
- a ideia de resistir;
- a ideia de explorar;

Todas essas temáticas seriam trazidas à tona segundo as perspectivas e experiências de diferentes convidados, mas todos com um mesmo fio condutor: seus processos de criação artísticos em diálogo com suas histórias de vida. A aposta em fazer da própria experimentação em artes o caminho que nos traria alguns respiros, ou mesmo algum porto seguro, é afim ao dito por Rolnik (e já citado anteriormente), uma vez que mobiliza e aciona em nós/nossos corpos, outras vias de elaboração do vivido. É como se ao nos movimentarmos com/pela arte fôssemos desmanchando nossas formas duras e nossos amortecimentos, abrindo espaços para compor inclusive com os escombros.

Com Mosé (2018), em seu profundo diálogo com o pensamento nietzschiano, me somo à ideia de uma busca em afirmar aquilo que nos aflige, em busca de uma alegria por afirmar a vida em sua totalidade, mesmo quando e onde ela dói, pois isso é parte do que compreende o estar vivo. E aceitar tal chamado implica coragem para empreender também um processo de responsabilidade, de autoria de uma vida que se quer viva, sabe-se mutável, e é articuladora junto a outros seres, pessoas, acontecimentos...pois daí extrai-se a força de ativação de um coletivo.

“Ingovernáveis. É uma vida que teima, teima, teima em manter sua força ativa de viver.

Nós não temos controle de tanta vida posta nas coisas. Aceite e confie nisso como

um chamado, sussurro esquecido em você”, é o que nos dizem Dalmaso e Rigue (2021, p. 268), autoras cujo pensamento também contribui para consolidar o lastro que venho criando para dar vazão a outras vias na formação docente em artes visuais. Uma formação mais afirmativa em favor do encontro com o outro, que compreenda que a aprendizagem do ofício passa pelo erro, pelo não saber, pela possibilidade de deixar-se contaminar pela escuta e contato com o diferente e inesperado.

Deste modo, segura neste propósito, juntamente à bolsista de extensão, demos início às ações que chamamos de "Ciclos PAED: Encontros para Afirmar a Vida", ocorridos entre os meses de outubro e novembro de 2020. As ações foram ofertadas e divulgadas para estudantes e professores de artes e áreas afins, e público geral, sem qualquer custo para participação.

Embora os encontros pudessem ser acompanhados separadamente, o planejamento se deu como um contínuo: trazendo ideias e elementos para que fôssemos capazes de olhar para nossos entornos e buscar algum tipo de força para recomeçar; um pouco mais inspirados e fortalecidos, encontramos caminhos para manifestar desejos, inquietações e, especialmente, para enfatizar: seguimos vivos, resistindo. Ao fim, como forma de mantermo-nos praticando, encaminhar proposições que nos deixassem com vontades de seguir explorando, como escavadores de nós mesmos, colocando em ação aquilo que se mobiliza enquanto sonho, expectativa de criação, vontade de potência...

A programação se constituiu da seguinte forma:

Encontro I: "Recomeçar pelo meio: dizer sim ao encontro com a arte". A proposta foi conduzida pela artista e pesquisadora Mônica Lóss (Brasil-EUA). Mônica Lóss é Doutora em Artes pela Universidad de Barcelona/ES. Mestra em Educação e Especialista em Design para Superfícies. Bacharela e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria/Brasil. Atualmente vive e trabalha em Dallas, Texas. É membro do grupo de mulheres artistas Gomagrupo (BR), participa do Grupo de Estudos Apotheke em Dissidência–Programa de Extensão Estúdio de Pintura Apotheke/UDESC/BR. Nos últimos anos tem participado de exposições em diversas instituições no Brasil, Estados Unidos, México e Europa. Site da artista: <https://www.monicaloss.com/>

Encontro II: "Enfrentamentos e a vontade de resistir com arte". Proposta conduzida pelo artista e professor Jefferson Medeiros (Brasil). Jefferson Medeiros é Mestre em Estudos Contemporâneos da Arte/UFF, graduado em História pela UERJ-FFP, especializado em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo IFRJ, músico percussionista e professor de História, Sociologia e Filosofia. "Fortemente influenciado pela mãe artesã, sua relação com a arte é muito mais "orgânica" do que técnica: suas habilidades foram desenvolvidas de forma autodidata. Suas obras são confeccionadas com materiais diversos: de concreto à cápsulas de munição que foram encontradas no território em que reside, na casa de amigos ou por conhecidos." Site do artista: <https://www.jefferson-medeiros.com/>

Encontro III e IV: "Vontades e desbravamentos na arte e na docência". Mini-curso ministrado pelo artista e professor Marcelo Forte (Brasil). Marcelo Forte é Doutor em Estudos Contemporâneos pelo Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra. Mestre em Arte e Cultura Visual/PPGACV/UFG. Licenciado em Artes Visuais–Desenho e Plástica, pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) da UFSM, do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura Visual, da UFG e da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV), de Portugal. Atualmente é professor da UNESPAR e desenvolve pesquisa de pós-doutoramento em Belas Artes pela Universidade de Lisboa. Site do artista: <https://www.instagram.com/marcelofortear/>

Conforme já fora mencionado, cada encontro buscava discutir diferentes temáticas que perpassavam nossas vidas, sempre de forma relacionada aos caminhos artísticos realizados pelos convidados. Neste sentido, acreditava que seria possível também disparar nos participantes algum senso de pertencimento, reconhecimento...posto que tais temas diziam respeito a questões socialmente vividas e compartilhadas.

O Encontro I se configurou com base na ideia de refletirmos sobre "caminhos para recomeçar", trazendo a experiência da artista Mônica Lóss como eixo para discutirmos sobre questões que giravam em torno de processos de criação em arte; autobiografia e pesquisas narrativas; fazeres têxteis; produção artística vinculada a um pensamento sobre espaço doméstico e o espaço público; relações com a maternidade e o mundo do trabalho; a pesquisa acadêmica e a pesquisa artística. O objetivo deste encontro era criar um espaço de conversação sobre ter coragem de seguir de onde paramos e, ainda, sobre a importância de aprender com/ sobre nossos tempos e nossos processos de criação.

O Encontro II, pautou-se na importância de um olhar crítico sobre o nosso tempo, tendo a arte como uma lupa que, não só amplia o que podemos ver, como também cria outras perspectivas sobre o visto. O artista convidado, Jefferson Medeiros, conduziu sua fala apresentando sua obra artística, profundamente ancorada à crítica aos meios de violência, opressão e silenciamento contra pessoas negras, periféricas e marginalizadas em seus direitos de existir de modo justo e igualitário. A partir da obra de Jefferson Medeiros, nos perguntamos sobre como produzir resistências a partir do enfrentamento do tempo presente? Suas produções artísticas nos convocam a olhar de forma crítica para o cotidiano de violências, apagamentos e negação dos direitos sociais básicos, problematizando sobre o uso da arte como ferramenta de desestabilização daquilo que, de tão repetido, torna-se banalizado. Assim, este encontro foi marcado pela ideia de trazer as narrativas de pessoas invisibilizadas, sob a lente da produção em artes visuais, criando espaços para que se vejam naquilo que vêem.

Os Encontros III e IV foram organizados de modo diferente aos anteriores, pois tinham a estrutura de mini-curso, com momentos que contemplariam fazeres e experimentações artísticas. O objetivo foi também convidar os participantes a revolverem seus territórios pessoais, afetivos, estabelecendo comunicações com aquilo que viviam no momento. As propostas foram realizadas pelo artista e professor Marcelo Forte, que

ciclos PAED:
encontros para afirmar a vida

Recomeçar pelo meio:
dizer sim ao convite da arte

23/10
17h

Artista convidada:
Mônica Lóss

Google Meet
VAGAS LIMITADAS

Figura 1: imagem divulgação do "Ciclos PAED: Encontros para afirmar a vida". Fonte: arquivo da pesquisadora. (2020)

ciclos PAED:
encontros para afirmar a vida

Enfrentamentos
e a vontade de resistir com arte

30/10
17h

Artista convidado:
Jefferson Medeiros

Google Meet
VAGAS LIMITADAS

Figura 2: imagem divulgação do "Ciclos PAED: Encontros para afirmar a vida". Fonte: arquivo da pesquisadora (2020)

buscou relações com aquilo que é da ordem do micro, do desimportante, do menor. Olhar para aquilo que nos compõe, em pleno diálogo com a importância de pertencer, de voltar às nossas histórias, como processo de afirmação daquilo que somos. Sobretudo, os encontros do mini-curso possibilitaram a experimentação de um processo de criação em artes visuais, a partir dos percursos vivenciais e memórias, sem a pretensão de produzir algo acabado, com status de arte, mas sim como partes de uma existência que se faz de modo a artistar o que se vive.

QUE REVERBERAÇÕES SE PRODUZEM?

A essas alturas, já ficou bastante evidente que esta é uma escrita que se compõe de interrogações... Ao retomar o processo de narrar esta experiência junto ao PAED, fui desfiando as diferentes perguntas que eu mesma me fizera durante os momentos mais agudos de incerteza, de solidão, tomada por um sentimento de beirar o abismo da desterritorialização absoluta.

Justamente por olhar nos olhos deste abismo, consciente dele, senti-me capaz de lançar ideias para serem apropriadas e continuadas por outras pessoas, tão fragilizadas quanto eu, tão desejanter de algum sopro vindo não-se-sabe-de-onde, quanto eu. Para Mosé (2018, p.60) "o maior desafio do século XXI é resgatar o valor da vida, a maior ação política é incentivar a vontade de viver. A vida não precisa estar vinculada a um projeto de felicidade: a experiência da vida, em si mesma, o jogo da vida se basta". Foi a atenção plena a essas palavras que me mobilizou naquele momento, me arrancando do tempo parado para me lançar ao encontro com o outro. E, ainda hoje, enquanto escrevo, essas mesmas palavras servem de luz para encarar os dias que seguem, me agarrando à importância de persistir, de injetar vida no trabalho com a docência.

Desde o vivido, ainda me pergunto: O que passa quando assumimos nossas vulnerabilidades diante de estudantes, colegas, companheiros de vida e trabalho?

Em primeiro lugar, diria que abrimos uma fresta para a possibilidade de construirmos algo efetivamente juntos. Criamos um espaço mais horizontal, no qual constroem-se outras bases de confiança, de conhecimento de si e daqueles que se dispõem a estar conosco. Assumimos a responsabilidade por sabermos-nos falhos, débeis, fraquejantes, mas também por querermos dar valor ao riso que nos invade, à percepção das coisas belas, à vontade de dançar. Aprendendo que viver é viver por fio, é estar na corda bamba (MOSÉ, 2018).

Além disso, segundo alguns retornos (mensagens de e-mail, redes sociais, reflexões durante os encontros...), observamos a pertinência das ações promovidas. Não de modo utilitarista e com uma aplicabilidade imediata ou certa. Ao contrário, ganhamos tempo. Tempo de estar junto e fortalecer laços de cooperação e de sentido de coletivo. Fortalecemos os vínculos institucionais, que nos afirmam



Figura 3: imagem divulgação do "Ciclos PAED: Encontros para afirmar a vida". Fonte: arquivo da pesquisadora. (2020)

enquanto instituição pública e gratuita, que se move em direção a garantir o acesso às artes e à educação de modo sempre ampliado, qualitativo, plural e não segregatório. Fortalecemos ainda os vínculos com os estudantes de graduação, lançando convites para que pudessem experienciar outras escutas, vindas de novos contextos, aportando olhares diversos para a formação em artes no contexto atual. E, neste sentido, em alguma medida penso que garantimos a manutenção de seus vínculos com a formação acadêmica, corroborando para que a estranheza deste período não se configurasse em desistência ou evasão do curso.

Os encontros realizados no “Ciclos PAED” se configuram desde um lugar que aposta na arte, em suas múltiplas expressões, pois que:

Em vez de negar o sofrimento constitutivo de tudo o que existe, a cultura pode se dedicar a fortalecer o homem, tornando-o capaz de enfrentá-lo. Podemos vencer a dor sentindo-a plenamente, utilizando como estimulante a arte, especialmente a música, o pensamento afirmativo, a contemplação da natureza, o corpo, os jogos, as festas. O humano pode utilizar a dor como impulso para a vida. (MOSÉ, 2018, p.58)

Acredito que a arte arregimenta elementos inusitados, bonitos, alegres, conflitantes e complexos, para produzir um tipo de docência que persista em dizer sim, apesar de tanto assombro e tantos desmanches (especialmente vindos do atual cenário político brasileiro). Por isso mesmo, seguimos, insistentes que somos, em acreditar na arte e na educação, colocando sobre a mesa tudo aquilo que possa servir de convite e de contágio para que outras pessoas desejem compor conosco.

REFERÊNCIAS

Costa, C. B. da, & Munhoz, A.V. (2014). Genealogia e imoralidade: o currículo entre experimentações nômades e estratificações sedentárias. In: Revista Linhas, 15 (29) 423- 437. Acessado em 26 de junho de 2021. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815292014423>

Dalmaso, A. & Rigue, F. (2021) A criança e um mundo todo vivo: composições de escritas para pensar a educação. Aceno – revista de antropologia do Centro-Oeste, 8 (16). 261-276. Acessado em 15 de novembro de 2021. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno>

Hernández, F. (2007) Catadores da Cultura Visual: propostas para uma nova narrativa educacional. Editora Mediação.

Larrosa, J. (2004) A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Revista Educação e Realidade, 29 (1). 27-43. Acessado em 10 de março de 2021. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25417>

Mosé, V. (2018) Nietzsche Hoje: sobre os desafios da vida contemporânea. Editora Vozes.

Rolnik, S. (2018) Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada. N-1 edições.

ATELIÊ EFÊMERO: AFINIDADES E AFINAÇÕES

TALLER EFÊMERO: AFINIDADES Y ATENCIONES

EPHEMERO WORKSHOP: AFFINITIES AND ATTENTIONS

Ana Carmen Nogueira
(UPM) ¹

Resumo: A pesquisa doutoral em desenvolvimento convida à reflexão sobre o processo artístico do grupo-pesquisador participante do Ateliê Efêmero de pintura encáustica. Realizado em 2020-2021 no formato de ateliê circulante, com encontros remotos individuais via plataforma on-line, em decorrência da pandemia de COVID-19. Cada participante recebeu uma caixa devidamente higienizada contendo todo material necessário para o trabalho com a pintura encáustica e instruções para montagem do Ateliê Efêmero. Para esse momento, apresentamos um recorte referente à escolha dos participantes e a proposta de trabalhar a imaginação, a atenção e o processo criativo focando na afinidade de cada um. Afinidade que investiga as maneiras como a arte cria um ambiente de relação, de comunicação e afinidade como afinação. Schafer (2011) nos diz que precisamos afinar o mundo. Morin (2003) que precisamos fazer uma escolha de “cabeça-bem-feita”.

Palavras-chave: Encáustica; Arte; Afinidades

INTRODUÇÃO

Encáustica origina-se da palavra grega enkaustikos que quer dizer esquentar, queimar, gravar com fogo. Tem como matéria prima básica a cera natural de abelha e resina (seiva de árvore cristalizada), acrescida de pigmentos. O calor é essencial ao longo de todo o processo. Encontramos as primeiras produções de Encáustica, mais ou menos três séculos antes da era cristã na região do Egito e Grécia.

Foi Plínio, o Velho (entre 23/24 – 79) quem escreveu sobre essa técnica e que ressoa até os dias atuais. Ele fez compilação de todo conhecimento existente em sua época e os juntou no que ficou conhecido como “A Naturalis Historia” o “inventário do mundo”. São 37 volumes onde ele aborda questões sobre cultura humana, como cosmologia, geografia, zoologia, botânica, agricultura, farmacopeia, mineralogia. Plínio era um estudioso, um pesquisador, um investigador de seu tempo. Percebia o mundo ao seu redor e fazia questionamentos sobre ele. O volume 35 é dedicado à arte da pintura. Plínio se referiu à pintura encáustica no livro XXXV cap.II

“Quem primeiro inventou pintar com (ou em) cera e queimar (ou fixar) a imagem com fogo, certamente não é conhecido. Alguns acham que Aristides o inventou e que Praxiteles a trouxe para a perfeição, mas havia quadros de mestres, de uma data muito mais antiga, como Polignote, Nicanor e Arcesilaus, todos artistas de Paros” (tradução livre a partir do inglês do livro de Müntz, 1760)

A história da pintura Encáustica chega até nós por ecos do passado e graças a estudiosos que se interessaram por ela principalmente a partir do século XVIII como Conde de Caylus (1692 – 1765) que escreveu o

livro sobre a pintura encáustica *Mémoire sur la peinture à l'encaustique et sur la peinture à la cire* (1755). Esse livro é baseado no livro de Plínio, o Velho e das experiências de Caylus sobre esse médium. Em 1760 foi lançado em Londres o livro *Encaustic, or, Count Caylus's method of painting in the manner of the ancients: to which is added a sure and easy method for fixing of crayons* de J.H. Müntz. Esse livro foi a base dos estudos do artista e químico alemão Karl Zerbe (1903 – 1972) que em 1934, fugindo da perseguição nazista, migrou para os Estados Unidos da América. Em 1935 se tornou professor da *Boston Museum School*, onde desenvolveu junto aos seus alunos pesquisas com a pintura encáustica e difundiu a sua receita. Muitos artistas a partir daí começaram a pesquisar e experimentar a técnica da pintura encáustica. Jasper Johns (Figura 1) foi um dos mais famosos, mas não o único a trabalhar com ela.

A pintura encáustica trabalha com o fogo, com o calor, liquidez, diferentes camadas e cores. Ela não é totalmente controlável, mas oferece possibilidades. Durante o processo é preciso ter concentração, no entanto ela aceita outras interferências, novos materiais e suportes e se transforma. Ela abre a imaginação, aquece, acalma, desloca, coloca em suspensão.



Figura 1: Jasper Johns Flag, 1954-55 Encaustic, oil, and collage on fabric mounted on plywood 42 x 61 in. Fonte: Museum of Modern Art NY

Essa maleabilidade e abertura que a cera oferece a quem trabalha com ela fez surgir alguns questionamentos ligados às possibilidades de transformação pela arte. Será possível que o trabalho de pintura encáustica possa ajudar as pessoas a enfrentar o difícil caminho de transformação que estamos passando durante esse período de isolamento? Poderá a arte ser uma moderadora de enfrentamento das incertezas que se apresentam? A arte da pintura encáustica pode ser facilitadora na articulação de novas identidades em tempos tão complexos e instáveis? Será possível ocorrer uma transmutação por meio da experiência da pintura encáustica?

Bachelard (1989) no livro "A Chama de uma Vela" nos brinda com a beleza da chama, a mesma beleza que se encontra quando se faz a pintura encáustica, onde é preciso ficar atento e o tempo é mais lento.

"A chama, dentre os objetos do mundo que nos fazem sonhar, é um dos maiores operadores de imagens. Ela nos força a imaginar. Diante dela, desde que se sonhe, o que se percebe não é nada, comparado com o que se imagina. Ela traz consigo um valor seu, de metáforas e imagens, nos domínios das mais diversas meditações. (BACHELARD, 1989, p.9-10)

Metáfora é uma figura de linguagem que consiste no uso de uma palavra ou expressão com o sentido de outra com a qual é possível estabelecer uma relação de analogia.

Segundo Gaudioso (2001), os teóricos clássicos se referem à metáfora como uma linguagem utilizada no mundo poético. Vamos nos lembrar do lindo filme “O Carteiro e o Poeta” (1995), dirigido por Michael Radford, onde assistimos Neruda explicando o que era uma metáfora ao carteiro.

Pablo Neruda: “Hum, como é que eu vou te explicar?... Metáfora, metáfora... Bom... metáfora é quando se fala de uma coisa comparando-a com outra”.

Mário Ruoppolo: “Mas, don Pablo, por que a metáfora tem um nome assim tão complicado?”

Pablo Neruda: “Mário, o homem não tem compromissos com a simplicidade ou a complexidade das coisas”[...]

[...]Mário Ruoppolo: “Então me diga, don Pablo, como é que alguém se torna poeta?”

Pablo Neruda: “Tente caminhar lentamente pela costa até a baía, olhando sempre à tua volta”.

Mário Ruoppolo: “Aí as metáforas virão até mim?”

Pablo Neruda: “Seguramente”.

Na pintura encáustica, vamos caminhando lentamente com ela, observando o seu comportamento, percebendo as suas misturas, o seu derreter e o seu solidificar. Aquecemos, a liquidificamos, retiramos a fonte de calor e observamos ela se solidificar. Ela se transforma diante de nós, e vai oferecendo imagens, nos ajuda a pensar. Manguel (2009) conta que Francis Bacon, o ensaísta, dizia que todas as imagens que o mundo dispõe diante de nós já se acham encerradas em nossa memória desde o nascimento. Paulo Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que toda a leitura é influenciada pela experiência de vida de cada um. As crianças, desde muito cedo, muito antes da aquisição dos códigos da leitura e da escrita, decodificam o meio em que vivem.

Penso, junto com esses autores que as imagens vão entrando em nós e, com elas, mantemos um diálogo e com a Encáustica elas se mostram e abrem novas configurações.

ATELIÊ EFÊMERO

A ideia inicial da pesquisa era trabalhar dentro do ateliê de pintura encáustica com um grupo-pesquisador para compreender o processo artístico e as possíveis transformações que essa técnica milenar poderia proporcionar. No entanto, com a pandemia da COVID-19, tivemos de nos reinventar e o dentro virou fora-dentro de espaços diferentes. O ateliê se torna remoto e é preciso inventar novas formas de comunicação, troca e sensibilidade. Assim tem início o Ateliê Efêmero realizado durante 4 encontros individuais, uma vez por semana, na casa de cada participante, por videochamada. Um ateliê circulante, efêmero em forma de carrinho contendo todos os materiais e equipamentos necessários para a montagem e desenvolvimento de um ateliê de pintura encáustica que procurou proporcionar experiências estéticas, estésicas e hápticas.

O símbolo do ateliê é uma flor branca, conhecida como dama da noite. Essa flor abre uma vez ao ano, entre a primavera e o verão, durante uma noite e exala um perfume que atrai polinizadores. Como a dama da noite, o Ateliê Efêmero tem duração pequena, mas mexe com todos os nossos sentidos e atraiu pessoas que queriam polinizar por meio da arte.

AFINIDADES E AFINAÇÕES

No início da pesquisa de doutorado pedi ajuda aos grupos de pesquisa do qual faço parte (GPemC e GPAP) e do qual a profa. Dra. Mirian Celeste Martins, é coordenadora, para pensar qual seria a melhor maneira de chamar as pessoas para participarem do grupo-pesquisador da pintura Encáustica.

Por sermos um grupo de pessoas estudiosas da arte e das relações humanas e conseqüentemente das contaminações, provocações e transformações que arte traz, chegamos à conclusão de que a melhor maneira de encontrar o grupo era por meio das afinidades.

Afinidade, segundo o dicionário online Houaiss entre vários significados é o vínculo de parentesco originado no casamento. Tendência a combinar-se. Coincidência ou semelhança de gostos, interesses, sentimentos etc. Na química a afinidade é capacidade que uma substância tem de reagir com a outra.

Em 1809, Goethe (1749 - 1832) escreveu o romance *Afinidades eletivas*. Esse autor fez uso metafórico das paixões humanas de um antigo conceito químico que descreve a tendência de uma substância combinar-se com umas e não com outras.

♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀

♂ Esprits acides. ♀ Terre absorbante. ♂ Cuivre. ♀ Soufre mineral. [Principe
 ♂ Acide du sel marin. ♀ Substances metalliques. ♂ Fer. ♀ Principe huileux ou Soufre
 ♂ Acide nitreux. ♀ Mercure. ♂ Plomb. ♀ Esprit de vinaigre.
 ♂ Acide vitriolique. ♀ Regule d'Antimoine. ♂ Etain. ♀ Eau.
 ♂ Sel alkali fixe. ♂ Or. ♂ Zinc. ♂ Sel. [deste
 ♂ Sel alkali volatil. ♂ Argent. ♀ Pierre Calaminaire. ♀ Esprit de vin et Esprits

Figura 2: Tabela de 'Afinidades' de Geoffroy de 1718. Fonte: W. Martin Wallau

Wallau (2014) apresenta a tabela química, **Tabela de afinidade** desenvolvida por Étienne-François Geoffroy (1672 - 1731) em 1718. Essa tabela possui 16 compostos e "abaixo os compostos os quais eles possuem afinidades cuja força diminui de baixo para cima". (WALLAU, 2014, p 1722)

"a última coluna (ao lado direito) mostra a afinidade de água (⊠) com espírito de vinho (♂) e sal (♀). Como a relação água - espírito de vinho (i.e. etanol) é mais forte que a relação água - sal, a adição de álcool a uma solução saturada resultaria na precipitação do sal, ou seja, no rompimento da relação água - sal." (WALLAU, 2014, 1722)

Dando continuidade aos estudos de Geoffroy, Torbern Olof Bergman (1735 – 1784) entendia "afinidades" como sendo o resultado de forças químicas, e que as atrações ou afinidade seriam específicas de cada substância que chamou de 'attractio electiva'.

Goethe, segundo Wallau (2014) tinha um grande interesse por química e em seu livro *Afinidades eletivas* elabora uma narrativa em que os protagonistas desenvolvem uma reação (química) nos moldes da 'attractio electiva' de Bergman. As "afinidades eletivas" implicam na liberdade de escolha, opção e eleição.

No seu livro *Gratidão* (2015), Oliver Sacks (1933-2015), no capítulo Tabela Periódica, conta que quando menino aprendeu a gostar dos números em função da solidão e das perdas que viveu, durante o período da Segunda Guerra Mundial em que morou em um colégio interno no interior da Inglaterra. Sacks (2015) nos conta que tempos difíceis ao longo de sua vida o levaram a se aconchegar nas ciências físicas por ser um mundo sem vida e morte. Assim, quando a morte se mostrava tão presente, enquanto estava escrevendo esse livro, ele voltou a se cercar dos minerais e metais que chamava de “pequenos emblemas da eternidade”.

Seus aniversários eram marcados pela Tabela Periódica, quando fez 81 anos recebeu uma mensagem dos amigos comemorando “Feliz Tálcio Aniversário”. Tinha à sua frente o chumbo elemento 82 e torcia para conseguir chegar no bismuto, elemento 83, mas com a certeza de que não chegaria ao polônio, elemento 84. No entanto, em sua mesa havia um pedaço de berilo, que é o elemento 4 que o fazia lembrar da grandeza de sua vida. Oliver fez o seu aniversário de chumbo no dia 9 de julho de 2015. Faleceu em 30 de agosto de 2015.

Na abertura do capítulo Tabela Periódica, encontramos a foto de Bill Hayes, *My periodic table* (Minha mesa periódica) onde vemos uma mesa cuidadosamente arrumada (Figura 3) com os diferentes elementos, que de alguma forma, lhe traziam conforto e memórias do vivido. Vejo essa mesa como um retrato de sua tabela de afinidades eletivas e afetivas.



Figura 3: My periodic table (Minha mesa periódica) foto de abertura do capítulo Tabela Periódica, no livro *Gratidão* de Oliver Sacks. Fonte: Bill Hayes. 2015. Livro *Gratidão* de Oliver Sacks

No mesmo instante que vi essa mesa me lembrei do trabalho cuidadoso de Renata Queiroz Americano na escola Jatobazinho do Instituto Acaia Pantanal, localizada em uma região de difícil acesso em pleno Pantanal do Estado do Mato Grosso do Sul, cuja cidade mais próxima é Corumbá. A Escola Jatobazinho fica à margem do rio Paraguai e atende a comunidade ribeirinha de seu entorno, oferecendo ensino fundamental em regime de internato. Alunos e professores moram na escola durante o período escolar.

Renata mora em São Paulo e faz a formação de professores e algumas vezes por ano faz uma imersão nesse lugar isolado e de uma beleza estonteante. Durante as formações, para receber os professores, Renata se empenha em recolher e juntar materiais de arte, da natureza, da cozinha, da marcenaria, de qualquer lugar e arruma em harmonia e beleza sobre uma mesa. Esse é o aconchego que ela faz para receber os professores. Por meio de experimentações e experiências de alguma forma esses materiais se conectam e se relacionam, oferecendo oportunidade de descobrir o mundo de uma nova perspectiva. Esse conjunto de pessoas e matérias formam então, relações de afinidades eletivas e afetivas.

Voltando para a ideia do projeto de pesquisa, queria trabalhar com a imaginação, atenção e o processo criativo focando nas afinidades. Afinidades afetivas foi o tema da 33ª Bienal de São Paulo de 2018. Naquela Bienal, a atenção era mostrada como um contraponto ao que estávamos vivendo naqueles anos. As pessoas com inúmeras tarefas que deveriam fazer simultaneamente sem tempo de parar. Para nós que estamos mergulhados na pandemia, e tendo tantas coisas para fazer, essa questão da atenção tem se mostrado muito importante. Nunca fomos tão bombardeados com tantas informações, com lives, cursos, palestras e reuniões à distância, que nos sentimos sufocados, estressados, angustiados e necessitados de um momento de reflexão que o fazer artístico nos proporciona.

“O conceito central da mostra, Afinidades afetivas, baseia-se em parte nas ideias de Mário Pedrosa (1900 – 1981), cuja tese “Da natureza afetiva da forma na obra de arte” (1949) investiga as maneiras como a arte cria um ambiente de relação e de comunicação, passando do artista para o objeto e para o observador.” (PÉREZ-BARREIROS, 2018 p.27-28)

Além das afinidades elencadas por Pérez-Barreiro se apoiando em Pedrosa, a mim foi apresentada a questão da afinidade como afinação. Dois músicos, Jonas Nogueira Junior e Marcelo Grillo (Mig) me ajudaram a pensar os critérios da seleção do grupo que trabalhou comigo nos processos da encáustica. Esse critério foi o da afinação.

Como não sou uma estudiosa de música, e meu contato com a música é apenas pelo gostar e da boa companhia que ela sempre me fez, recorri aos meus amigos para me ajudar a pensar. Grillo (2020) me explicou sobre a afinação e como se convencionou ser o LÁ o som de 440 hertz a frequência da afinação ocidental. No entanto, na China e outras civilizações antigas as vibrações sonoras ou frequências eram percebidas como uma relação com o Cosmo, o imaterial. Quando essa percepção terrena estivesse em sintonia com o Cosmos, a colheita seria melhor, as relações humanas melhores. Se a colheita não estava boa, o agricultor não estava na mesma frequência que o Universo.

Os povos antigos compartilhavam a crença de uma harmonia cósmica que une o céu e a terra. As raízes de nossas teorias musicais estão enraizadas no solo de culturas antigas que, por milênios, interconectaram música com cosmologia, psicologia, espiritualidade e ética.

Aprendendo com José Miguel Wisnik (2002), experienciamos dois modos de frequências sonoras: as regulares, estáveis que produzem o som afinado e as irregulares, instáveis que produzem os ruídos, barulhos. Assim, a batida de nosso coração tende a ser constante, estável e um espirro um ruído. As diferentes culturas ao fazer música misturam som e ruído. Wisnik (2002) explica que quando cantamos juntos, quando



Figura 4 : Mesa com materiais para formação de professores da escola Jatobazinho, MS. Fonte: Renata Queiroz Americano

afinamos as nossas vozes entramos em acordo intimimo com a matéria e produzimos "ritualmente" um som constante contra o ruído do mundo.

"Sem saber, as pessoas produzem uma constante invisível e numericamente tendente ao exato: um lá central se localiza em torno de 440 vibrações por segundo. As vozes entram em uníssono, pulsando o tom melódico, intensidades, timbres, ressonâncias harmônicas. Essa afinação do pulso e da altura definida soa como metáfora subliminar do salto biológico em que a vida sai do mar." (WISNIK, 2002, p.27)

Cantamos para afinar o universo para que seja cosmos e não-caos, dialogando com a instabilidade, ruído e dissonâncias.

Jonas Nogueira Junior (2020) me ofereceu uma visão contemporânea da afinação e me abriu caminhos para uma costura fina, delicada e harmônica. Afinação, ensina Jonas (2020), é o resultado de uma escuta, uma percepção que na intencionalidade da aproximação se funde na emissão sonora. Essa afinação pode ocorrer entre pessoas e entre pessoas e instrumentos musicais. Pensando afinação de uma forma mais contemporânea, da música, da arte e afinação para o pensamento contemporâneo, vamos entender afinação primeiro como um processo. Processamento do som que é ouvido e executado e de sua emissão de forma afinada.

Murray Schafer (1933-2021), explica Jonas (2020), acrescenta mais um elemento ao processamento que é a intencionalidade de unir aquilo que foi escutado àquilo que vai ser emitido novamente em termos sonoros. Refletindo sobre o conceito de afinação de Schafer, Jonas amplia esse conceito aproximando-o do conceito de "afinidade" dizendo que pessoas podem se afinar e o mundo pode se afinar. Desse conceito então, entendemos que, mesmo pensando na questão da musicalidade, quando se existe intenções e aproximações existe a possibilidade de afinações.

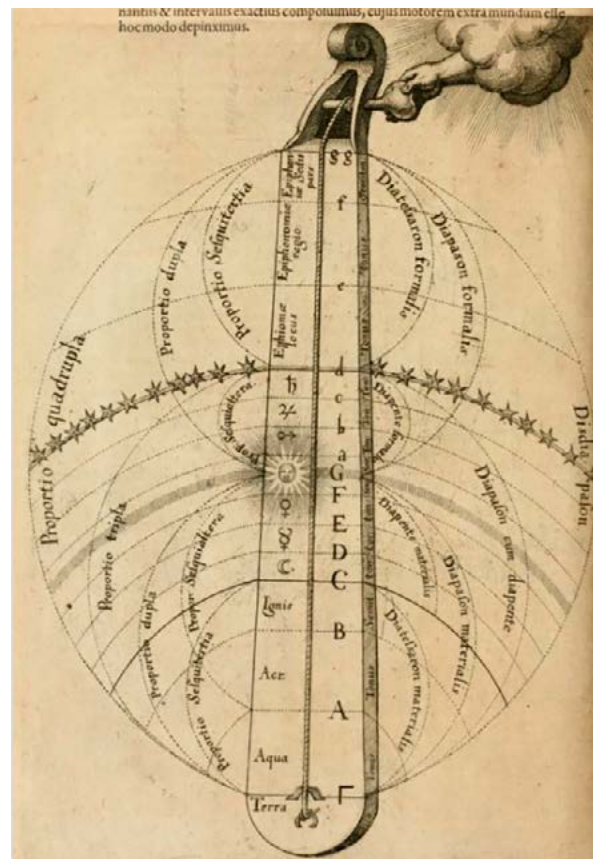


Figura 5: "A Afinação do mundo", 1617, Gravura de Robert Fludd, (1574-1637).
Fonte Getty Research Institute. <https://archive.org/details/utriusquecosmima01flud/page/n97/mode/2up>

Schafer (2011) explica que sua pesquisa busca influências harmonizadoras dos sons no mundo. A figura 2, mostra uma gravura feita por Robert Fludd (1574-1637) para o livro "História dos dois mundos" (*Utriusque Cosmi História*) de 1617, representando a "A afinação do mundo". Shafer (2011) se apropriou do nome da gravura para dar nome a seu livro. Essa imagem de extrema beleza explica a filosofia que esse autor quer nos transmitir de harmonia, beleza. O planeta Terra é o corpo do instrumento pelo qual estão esticadas cordas que são afinadas pelas mãos divinas. "É preciso reencontrar o segredo dessa afinação". (SCHAFFER, 2011, p 22)

Ao examinarmos a imagem de Fludd (1617) e pensarmos o planeta Terra como um instrumento e nos aproximarmos de Shafer (2011) no sentido que precisamos encontrar o segredo da afinação do mundo, volto o meu olhar para a mão divina que tenta apertar ou afrouxar a corda. O que acontece quando afrouxamos ou apertamos a corda? Que sensações estão envolvidas nisso? Penso ser, uma vibração, que podemos sentir pela ponta dos dedos. Wisnik (2002, p.17) me socorre ao explicar "que som é onda, que os corpos vibram, que essa vibração se transmite para a atmosfera". Então ao afinar o mundo estamos todos vibrando, e nos conectando de alguma forma.

Profa. Dra. Maria Lúcia Grillo et all (2016) explica que a ressonância acontece quando uma onda incide sobre um corpo e se suas frequências forem iguais o corpo vibrará. Em instrumentos musicais que possuem cordas, uma corda não tocada pode vibrar a partir da vibração da outra por estarem na mesma frequência. Esse fenômeno é conhecido como "vibração por simpatia".

VIBRAÇÕES

As "vibrações de simpatia" foram estimuladas para convocar as pessoas a participarem do grupo de pesquisadores da pintura encáustica. A escolha dos participantes foi feita por meio de afinidades afetivas, eletivas e ressonâncias, pessoas que entraram na mesma frequência e que de alguma forma estavam vibrando com a possibilidade de pesquisar junto sobre a pintura encáustica.

Foi feita uma chamada, para a participação do Ateliê Efêmero nas redes sociais Instagram e Facebook; "Que tal participar de meu projeto com um Ateliê Efêmero na sua casa? Este convite faço a você, para receber todo material em sua casa, sem custo para participar de 4 encontros online comigo durante um mês." Na chamada havia um link do blog do Ateliê onde era possível ler os requisitos e os passos a serem seguidos para fazer parte do grupo de pesquisadores:

- Ter idade mínima 18 anos
- Possuir tempo disponível para participação
- Ter acesso à internet por computador, celular ou tablet. Os aparelhos devem possuir câmera de vídeo e som.
- É preciso organizar um espaço dentro de casa com mesa, energia elétrica e boa iluminação
- Após ler as instruções para se candidatar ao projeto, enviar um e-mail dizendo do interesse em fazer parte do grupo de pesquisadores.

Esses requisitos eram as condições iniciais, eram as ondas sonoras, que buscavam algum corpo que ressoasse na mesma frequência. Ao responder ao e-mail a pessoas demonstrava estar na mesma frequência e pronta para receber a Carta Convite e o Vídeo convite. Esse convite trazia trechos da música de Chico Buarque "Todo Sentimento":

*Pretendo descobrir
No último momento
Um tempo que refaz o que desfez
Que recolhe todo o sentimento
E bota no corpo uma outra vez
Se você quiser vir comigo para descobrir como se refaz o que se desfez...*

Se você quiser vir comigo recolher todo o sentimento...

Te encontro, com certeza

Talvez num tempo da delicadeza

No nosso lugar protegido, no ateliê compartilhado, vamos juntos descobrir o tempo, a atenção, a delicadeza.

Dessa maneira a pessoa interessada passou por algumas etapas e teve de fazer alguns procedimentos para ser selecionada como participante do grupo de pesquisa. Foram selecionadas 32 pessoas: 24 da cidade de São Paulo; 1 de Ribeirão Preto; 1 de São Luiz no Maranhão; 1 de São José dos Campos; 1 do Balneário Camburiú; 1 de Ilha Solteira; 1 de Paulínea e 2 de fora do Brasil: de Caracas/Venezuela e Selagius na Sardenha/Itália.

Foram 4 encontros individuais pela plataforma Zoom de encontros virtuais. As pessoas participantes da cidade de São Paulo receberam, cada uma a seu tempo, o carrinho contendo todo material para fazer a pintura encáustica junto com um manual de instrução de montagem do "ateliê efêmero". As pessoas fora da cidade de São Paulo se comprometeram a usar seus próprios equipamentos adequados ao uso da pintura encáustica e receberam uma caixa contendo encáustica básica e seis cores de encáustica pigmentada. Além disso, todos receberam um diário para registro de todas as sensações, dúvidas e revelações que, ao terminara os encontros enviaram, para análise qualitativa do que se apresenta.

Morin (2003) me auxilia refletir sobre como foram esses encontro e do que esperar além do vivenciar o Ateliê de Pintura Encáustica. Penso que, para além da própria experiência estética que pode ser transformadora, devemos olhara para ação reflexiva do fazer arte, do estímulo da curiosidade, da inventividade, do fomento ao pensamento crítico. Esse autor traz a proposta de uma cabeça bem-feita ao contrário de uma cabeça bem cheia. Uma cabeça e um corpo que pensa, sente e percebe, reconstrói a partir dos sinais, signos e diferentes linguagens ideias, teorias e diferentes conhecimentos.

Dessa forma, a escolha dos participantes foi por meio de afinidades afetivas e eletivas, pessoas que estão em sintonia comigo e que estão em busca de um equilíbrio das suas vidas pessoais, profissionais com o olhar para o outro, para o planeta e toda natureza.

REFERÊNCIAS

Bachelard, Gaston. A chama de uma vela. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1989.

Gaudioso, Tomoko Kimura. A Metáfora na literatura Japonesa: Uso de mimese e onomatopeia nos contos de Século XX. Porto Alegre, p.1055-1067, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/104905> Acesso em: 30 mar. 20.

Grillo, Maria Lúcia et all. Roteiros de experimentos. In: Grillo, Maria Lúcia, Perez, Luiz Roberto, organizadores. Física e música. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

Grillo, Marcelo. [Afinação]. WhatsApp: [Ana Carmen Nogueira]. 30 de julho. 2020. 10:05. 1 mensagem de WhatsApp.

Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

Manguel, Alberto. Lendo imagens. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Müntz, Jean-Henri. *Encaustic, or, Count Caylus's method of painting in the manner of the ancients : to which is added a sure and easy method for fixing of crayons / by J.H. Müntz*. London: Printed for the author, and A. Webley, at the Bible and Crown near Chancery Lane, Holborn, 1760

Nogueira Jr, Jonas. [Afinação]. WhatsApp: [Ana Carmen Nogueira], 29 de julho. 2020. 12:49. 1 mensagem de WhatsApp.

O carteiro e o poeta (Il Postino). Direção: Michael Radford. Belgo-Franco-Italiano, 1994.

Pérez-Barreiro, Gabriel. *A atenção como prática curatorial*. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. *Convite à atenção*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018, p. 25-31.

Pinto, Tiago de Oliveira. *Som e música. Questões de uma antropologia sonora*. *Revista de Antropologia* [online]. 2001, v. 44, n. 1 [Acessado 28 Outubro 2021], pp. 222-286. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-77012001000100007>>. Epub 23 Ago 2001. ISSN 0034-7701. <https://doi.org/10.1590/S0034-77012001000100007>.

Schafer, R. M. (2011) *A afinção do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: Editora Unesp.

SACKS, Oliver. *Gratidão*. Companhia das Letras. Edição do Kindle.

Wallau, W. Martin *Chemistry in poetry and poetry in chemistry*. *Química Nova* [online]. 2014, v. 37, n. 10 [Accessed 3 November 2021], pp. 1721-1731. Available from: <<https://doi.org/10.5935/0100-4042.20140271>>. Epub 28 Nov 2014. ISSN 1678-7064. <https://doi.org/10.5935/0100-4042.20140271>.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ARTE CONTEMPORÂNEO Y MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

ARTE CONTEMPORÂNEA E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

CONTEMPORARY ART AND DIDACTIC MATERIALS IN VISUAL ARTS EDUCATION

Andrea Hofstaetter¹

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul -Brasil-)

Resumo: O objetivo dessa pesquisa é realizar aproximações entre a atuação docente e a produção artística contemporânea. Na relação entre arte contemporânea e educação, pode-se utilizar os modos operacionais artísticos como princípio metodológico e o pensamento poético que subjaz aos procedimentos escolhidos pelos artistas, como base de reflexão teórica. São abordadas algumas proposições artísticas de Michel Groisman, em que o público é convidado a vivenciar experiências de compartilhamento e de produção poética, em conexão com as ideias de estética relacional e de arte relacional, de Nicolas Bourriaud. Esta reflexão tem orientado a concepção de materiais didáticos como objetos propositores poéticos e reativado o conceito de material didático.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Material didático; Proposições artísticas; Estética relacional; Objeto propositor poético.

INTRODUÇÃO

A relação possível e desejável entre produções artísticas contemporâneas e Ensino de Artes Visuais vem sendo discutida já há algum tempo, sendo tema de pesquisas e propostas pedagógicas em diversos contextos de educação. É, também, assunto de grande interesse para uma proposta de criação de materiais didáticos para Artes Visuais, entendidos como objetos propositores poéticos, por envolverem uma dimensão poética em sua concepção e utilização.

Compreende-se que o trabalho docente é um trabalho autoral, em que é necessário criar não somente propostas de trabalho, mas também materiais propositivos que possam estimular a participação criativa dos aprendizes. Tem-se em vista que a situação de aprendizagem é campo de experiências que oportunizam o uso da imaginação criadora, da capacidade de invenção e da produção de conhecimentos a partir das experiências de cada sujeito envolvido.

Esse modo de conceber docência criativa e poética pode se estender a outras áreas de conhecimento, pois as proposições artísticas, contemporâneas ou não, lidam com situações de vida e de relação do ser humano com as realidades do mundo. Todas as áreas de conhecimento são abordadas pelas criações artísticas, em suas variadas manifestações. Os assuntos das artes são os assuntos que interessam ao ser

¹ Doutora (2009) e Mestre (2000) em Artes Visuais, com ênfase em História, Teoria e Crítica (PPGAV/IA/UFRGS); Licenciada em Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas (1994 - FEEVALE). Professora Associada do Departamento de Artes Visuais, IA, UFRGS. Integrante do Grupo de pesquisa GEARTE.

humano, por fazer parte de sua vida e por levar a discussões e reflexões a respeito de temas tão diversos, que é possível encontrar relações de trabalho para todas as disciplinas do currículo escolar.

Além das Artes Visuais, estão disponíveis a todos os interessados em criar propostas pedagógicas inovadoras, as produções da dança, da música, do teatro, do cinema e de formas híbridas, que mesclam manifestações artísticas de campos distintos. Aliás, esta é uma característica marcante de muitos trabalhos artísticos contemporâneos. Outra ideia muito presente na produção atual em arte é a inclusão do sujeito no trabalho artístico, tornando sua existência dependente da participação do público e da interação entre as pessoas. É o caso, por exemplo, de muitas propostas do artista visual Michel Groisman (Rio de Janeiro, 1972), cujo trabalho pode inspirar a criação de materiais para uso em situações de aprendizagem, e que será abordado nesse artigo.

Um autor que pode ajudar a pensar nesses novos modos de relação que se operam a partir de trabalhos artísticos propositivos e participativos, é Nicolas Bourriaud (França, 1965), que tratou da questão especificamente em sua obra *Estética relacional*. É uma forma de pensamento sobre certas produções contemporâneas que considera, sobretudo, as relações inter-humanas que elas produzem (Bourriaud, 2009).

O estudo e a busca de inspiração em produções artísticas contemporâneas para pensar em propostas de aprendizagem, incluindo a criação e utilização de materiais criados com esta intencionalidade poderá acrescentar à atuação docente um caráter de atuação poética. Pretende-se, dessa maneira, provocar o surgimento de novas possibilidades de aprendizagem e propiciar relações e trocas mais profícuas entre os sujeitos, entendendo-se que a produção de conhecimento ocorre coletivamente e será tanto mais intensa quanto mais houver o compartilhamento de experiências e saberes.

ARTE CONTEMPORÂNEA E ENSINO DE ARTES VISUAIS

Para alavancar a produção de materiais e propostas de trabalho pedagógico, tanto no Ensino de Arte, como em outros componentes curriculares, a arte contemporânea pode servir de grande impulso motivador, tanto pelas questões que aborda e levanta para discussão, como pelas formas através das quais o faz. A pluralidade, a multiplicidade, o convite à participação ativa do público e o espaço aberto para criação e troca de ideias são alguns de seus atributos que podem nos ajudar a repensar conteúdos e metodologias de trabalho.

Mônica Oliveira, em seu livro *A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica* (2015), apresenta uma reflexão sobre a necessidade de mudanças no modo de conceber a formação artística inicial de professores, com consequências na reestruturação da educação em arte no nível da Educação Básica. Sua pesquisa foi desenvolvida no âmbito do programa de Pós-doutoramento da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (i2ADS), entre 2014 e 2015, com o projeto intitulado *Didática da Expressão Artística na Formação Inicial de Professores—A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica*.

A investigação debruçou-se sobre a formação inicial de professores e educadores em Portugal, mas suas conclusões nos ajudam a pensar nessa formação também no Brasil, dado que as características da educação em arte em nosso país são muito próximas do contexto original da investigação, no que tange ao objeto da pesquisa. Seu trabalho nos inspira a renovar nossas práticas de educação na área de artes, con-

vidando-nos a inserir a arte contemporânea tanto na formação de professores, quanto na educação básica, tomando-a não somente como tema de estudos, mas também como forma de atuar, rompendo com práticas obsoletas e que não mais dizem respeito ao tempo histórico que estamos vivendo. As práticas dos artistas contemporâneos nos trazem questões para repensar os modos de estruturar as atividades e os recursos didáticos. Nesse sentido, nos servem como base metodológica para nossa atuação docente.

As características de vivência coletiva, experiências relacionais e a forma de criar conexões entre as pessoas e entre realidades distintas, fazem das práticas artísticas contemporâneas mote para transformar nossas ações pedagógicas e nossas metodologias, através de um diálogo permanente com essas formas de atuação. Processos pedagógicos podem se tornar processos artísticos.

De acordo ainda, com a autora, o que se observa em muitos contextos educacionais da atualidade é uma prática centrada nas tradicionais manualidades artísticas, sem um propósito claramente delineado, e sem uma reflexão que acompanhe seu exercício, muito menos sobre o que acontece nas manifestações artísticas contemporâneas, em que essas manualidades estão muitas vezes presentes.

Mais do que assumir uma continuidade sem limites relacionada com manualidades artísticas, desconexas, isoladas e sem intencionalidades pedagógicas, é necessário uma nova forma de estar e pensar a arte no ensino superior que leve os estudantes a questionarem-se sobre o propósito e a importância da educação artística e os ajude a perceber a relação de proximidade que existe entre escola, arte e sociedade, para que assim se possa operar nas próximas gerações uma transformação de mentalidades que produzirá efeitos na operacionalização das práticas educativas. (Oliveira, 2015, p.31)

É necessário provocar uma reflexão crítica sobre o uso dos fazeres artísticos no campo da educação em arte, olhando para o modo como os artistas na atualidade operam com essas práticas. A arte feita agora dialoga com toda a produção artística já existente, de todos os tempos e lugares. Não se trata de negar a arte do passado e nem de renegar as manualidades. Trata-se de saber o que se quer com determinadas propostas, que podem incluir manualidades, e de que forma elas nos ajudam a entender significados e formular sentidos para essas práticas em nosso contexto de vida.

A arte contemporânea proporciona aos estudantes situações diversificadas e pode causar o "estranhamento" capaz de os levar a refletir sobre a arte, sobre o mundo e sobre o seu papel na sociedade. Trabalhar com a arte contemporânea é promover também um contato mais direto com a realidade, mais próximo do tempo e do espaço dos estudantes. Produções artísticas contemporâneas abrangem a percepção das relações de espaço, tempo, materiais e corpo da obra, o que muitas vezes envolve também o corpo dos espectadores. (Oliveira, 2015, p.32)

Na arte contemporânea encontramos proposições que exigem de nós a disposição de ocupar uma função mais ativa na relação com a obra. Nosso corpo é convocado a entrar na obra, a manipular objetos, a modificar o que se nos apresenta ou até mesmo a dar forma ao que ainda não está lá. O antigo papel de contemplador de uma obra acabada se modifica para uma função autoral. Somos convidados a participar da constituição da obra – ou do objeto, ou da experiência. Muitas vezes nem objeto há. Muitos artistas operam com redes de conexões entre pessoas, onde circulam afetos, falas, onde se criam ideias e por onde podem circular objetos e corpos. O que essas formas de trabalho artístico podem nos fazer pensar sobre

nossos modos de planejar e vivenciar situações de aprendizagem? Que tipo de materiais e objetos podem nos inspirar a construir para uso nessas situações?

De acordo com Mônica Oliveira, trabalhar com arte contemporânea na formação inicial de professores é atender a necessidades postas pela sociedade em transformação constante, considerando que a arte feita na atualidade é não apenas conteúdo a ser conhecido, mas implicará em mudanças na forma de realizar o ato pedagógico, nas metodologias de trabalho.

O ensino superior, tendo por base o paradigma da sociedade contemporânea cujas transformações estruturais fazem emergir diferentes necessidades e competências aos seus atores sociais, necessita também ele de (re)definir e (re)orientar os seus métodos de ensino na área artística, os seus objetivos e as suas práticas, ampliando o conceito de arte contemporânea e as suas consequências educativas. (Oliveira, 2015, p.66)

Outra autora que reflete sobre a necessidade de abordar a arte contemporânea não apenas como conteúdo, mas como fundamento metodológico é Marina Pereira de Menezes (2007). Em dissertação de Mestrado realizado na UFRJ, e intitulada A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do Ensino de Artes, a principal questão defendida pela autora é a de que a presença da arte contemporânea e a organização do trabalho pedagógico a partir dessa produção tornará o Ensino de Artes uma prática mais reflexiva, investigativa, aberta à participação e experiência dos aprendizes, considerando a pluralidade e complexidade do mundo em que vivemos. O Ensino de Arte precisa acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade e trazer as questões para discussão de uma forma consoante ao momento contemporâneo (Menezes, 2007).

Um Ensino de Arte contextualizado em nosso momento histórico abarca o contexto de produção e de recepção da obra, dá espaço a múltiplas interpretações, inclui manifestações culturais diversas, permite a vivência singular de experiências e a irrupção de pensamentos calcados em referências distintas. Há espaço para manifestações singulares de cada um, relacionadas a contextos de vida específicos, tão plurais em nossa realidade.

Tomando-se a Arte contemporânea como mola propulsora na atuação pedagógica, intencionalmente, há que repensar-se a condução de todo o trabalho e a criação de materiais para atuarem conjuntamente nessa empreitada. Situações propostas por artistas, numa nova relação com o público, fazem com que se criem redes de relações, propiciam compartilhamentos e produções coletivas, provocam discussões a respeito de questões de interesse para os participantes, dão lugar ao corpo, que se torna não apenas suporte do trabalho artístico, mas agente transformador e inventor ativo. Há uma ideia de pesquisa, de investigação, de tomada de consciência sobre as questões envolvidas no trabalho e de levantamento de novas questões às quais se deseja investigar.

A arte contemporânea, caracterizada pela experimentação, abertura, multiplicidade de meios e processos e liberdade de experimentações, se trabalhada nas aulas de artes não apenas como conteúdo, mas como pensamento e princípio, ou seja, como fundamento, acarretaria novas posturas metodológicas, práticas e propostas; novos pensamentos e visões do professor sobre o ensinar arte – e certamente promoveria interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte dos alunos. (Menezes, 2007, p.1005-1006)

O que a autora entende como fundamento e princípios para o Ensino de Arte, a partir da arte contemporânea, não são verdades pré-estabelecidas, mas uma mudança de “atitude ou postura relativa ao conhecimento, à arte e à cultura contemporânea, levando em conta valores tais como a abertura, a complexidade e a diferença” (Menezes, 2007, p.1006). A abertura para novas experiências e ideias, o questionamento de verdades estabelecidas, a busca por novos paradigmas, a desterritorialização, a desreferencialização e a desconstrução seriam alguns desses princípios. Os modos de operar dos artistas, tão plurais, podem fornecer referências ou novos parâmetros para a atuação docente. E serão sempre transformados de acordo com cada contexto de vida e de trabalho.

É preciso, ainda, ter em conta que:

Para aventurar-se no desbravar da arte contemporânea é preciso que o próprio estudante/professor esteja consciente de que o que chamamos de arte contemporânea não é um único fenômeno, mas sim um conjunto de variadas manifestações em diferentes tempos e lugares do mundo, o que implica naturalmente uma falta de unicidade e de um discurso único e legitimador para a entender. (Oliveira, 2015, p.67)

Não cabe entrar, aqui, na discussão sobre o termo ‘arte contemporânea’, utilizado para denominar as manifestações artísticas atuais, sob critérios que as classificam como um certo tipo de arte. Mas interessa ter em conta a diversidade que constitui essas formas de manifestação. Vale mencionar, também, que estão incluídas nos assuntos do Ensino de Arte todas as manifestações da cultura visual e da visualidade contemporânea, para além de apenas o que está circunscrito no sistema institucionalizado da arte.

No sentido de contribuir para com o que se quer focalizar aqui, olhando para produções artísticas contemporâneas e de aprender algo que possa orientar propostas pedagógicas, com a presença de materiais propositivos e poéticos, a seção a seguir traz alguns trabalhos de Michel Groisman. Serão trazidas algumas produções desse artista que podem suscitar ideias para a criação e utilização de alguns dispositivos e artefatos em situações de aprendizagem, aproximando aquilo que pode ocorrer ao se vivenciar uma proposta feita por um/a artista do que ocorre em sala de aula ou outro espaço educativo qualquer.

OS OBJETOS PROPOSITIVOS DE MICHEL GROISMAN

Michel Groisman é um artista brasileiro, nascido em 1972, no Rio de Janeiro. Em seu trabalho, desde 1999 realiza proposições em que integra o corpo, criando espécies de jogos, individualmente ou em grupos. Suas obras dialogam com a dança, a música, o teatro e as tecnologias digitais. Graduiu-se em Educação Artística, com habilitação em Música, pela Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), em 1996. Desde 2004 trabalha com a artista e pedagoga Gabriela Duvivier. Participou de vários festivais e exposições pelo mundo, tendo um trabalho reconhecido, com interesse especial às interações do corpo com o espaço e entre o público (Itaú Cultural, s/p).

Três de seus trabalhos têm interesse especial para esta pesquisa, pois são propostas em que o artista cria jogos e dispositivos para propor um jogo a ser jogado por vários participantes. O primeiro deles é Polvo (2000). Esse trabalho se aproxima muito da ideia de jogos de cartas, mas vai demandar que as pessoas joguem com seus corpos a partir do que as cartas sugerirem.

Polvo é composto de cartas que têm fotografias de partes do corpo. O jogador, inicialmente, retira duas cartas e tem que fazer as duas partes de seu corpo designadas por elas, se encontrarem/encostarem. Na rodada seguinte o jogador retira mais uma carta e precisa acrescentar, de forma cumulativa, essa outra parte do corpo. As pessoas são convidadas a jogarem em grupos e a relacionarem-se entre si a partir das imagens que vão sendo trazidas pelas cartas. O baralho tem 64 cartas de 16 tipos, impressas em PVC.

De acordo com o artista, através desse jogo as pessoas podem se relacionar com o próprio corpo e com outras pessoas de modo diverso do usual. No endereço eletrônico <https://michelgroisman.wordpress.com/2000-octopus/> há vídeos postados por Michel Groisman, que mostram o jogo sendo utilizado em diferentes situações, com a presença do artista. O jogo já foi jogado dentro de espaços institucionais da arte, mas também foi levado para espaços públicos, como a praia, por exemplo. As pessoas são convidadas a jogarem e a se divertirem juntas, o que provoca encontros e experiências singulares.

No trabalho *Sirva-se* (2004), o artista faz o público relacionar-se através da água, derramada com copos acoplados ao corpo. Groisman desenvolveu o design dos copos, que têm alças pelas quais podem ser atados ao corpo através de tiras. O que interessa ao artista, nessa proposição, é que as pessoas se comuniquem utilizando a linguagem corporal. No exercício de derramar a água não é utilizada a fala. Vai acontecendo uma espécie de dança em que cada um vai se integrando ao que está acontecendo. Cria-se uma forma de cumplicidade. É possível visualizar o jogo acontecendo (e outros aspectos da trajetória do artista) através de um programa produzido pelo canal de televisão Arte 1, disponível pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=-bf374vRo-A>, ou pelo endereço <https://michelgroisman.wordpress.com/2004-help-yourself/>, que também apresenta fotografias da proposta.

O terceiro trabalho de interesse, aqui, é a *Máquina de desenhar*, que tem duas (ou mais) versões. A primeira, de 2008, consiste num dispositivo de desenho em grupo com peças de madeira, interligadas entre si, com furos nos quais se insere um instrumento gráfico colorido, como giz de cera. Várias pessoas desenham ao mesmo tempo, utilizando um único suporte de papel. Nessa proposta há um interesse em que algo seja produzido em conjunto. Cada ação vai gerar um resultado diferente, dependente da forma de interação entre as pessoas, que se dá no ato de desenhar. Cada um precisa ser sensível ao outro e realizar uma forma de comunicação não verbal. Pode-se acessar imagens on line dessa proposta em <https://michelgroisman.wordpress.com/2008-drawing-machine/>.

Há uma segunda versão da máquina de desenhar, mais complexa, através da qual oito pessoas desenham ao mesmo tempo, utilizando um mecanismo que libera tinta sobre uma superfície. Tanto a quantidade como a cor da tinta liberada por uma espécie de agulha, são controladas por movimentos dos participantes.

Há várias versões deste mecanismo, também para 16 pessoas desenharem juntas. Entre 2014 e 2015 foi desenvolvida a instalação *Risco*, que é uma dessas máquinas, para 16 pessoas. Essa instalação recebeu o Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna 2014 e foi apresentada nas Cavalariças da Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV/RJ) em junho de 2017 (Lahr, 2019).

Para o artista, “o desafio não é desenhar com a máquina. O desafio é desenhar com o outro” (Krauss, 2017, s/p). De acordo com Mariana Krauss, o artista operou, na criação desta máquina, com uma forma de engajamento lúdico, com a ideia de jogo não competitivo. “O desejo era de que cada pessoa tivesse a liberdade de agir dentro do parâmetro operado por ela” (Krauss, 2017, s/p).

A liberdade de escolher qual mecanismo ativar não significa que exista controle sobre o que vai acontecer. Pois, assim como em qualquer relação de convivência, nossas ações se somam às do outro, causando efeitos inesperados. E o outro personifica o imprevisível. O quanto estamos abertos para lidar com o que não podemos controlar? (Krauss, 2017, s/p)

Esse trabalho já participou de várias exposições, em diversos países, nos últimos 15 anos, inclusive na 29ª Bienal de São Paulo, em 2010. Um dos projetos dessa proposta foi o projeto Risco #32 – contemplado pelo edital do Rumos Itaú Cultural 2017-2018 e realizado em parceria com a produtora Patrícia Ceschi. Neste mecanismo, 32 pessoas desenham juntas. É composto por 32 carrinhos de madeira, móveis e onde os participantes se sentam. “Todos são conectados por hastes e cordas, formando uma enorme estrutura modular que permite adaptações para grupos menores, assim como a realização de diferentes experimentos” (Lahr, 2019). O resultado pode ser um único desenho conjunto ou uma série de vários desenhos, também feitos coletivamente. Nesta máquina o material de desenho é o carvão.

A proposta atual engloba a criação e a ativação da obra participativa expandida e propõe uma investigação lúdica sobre relação, sucesso individual, liberdade, expectativa, autoria, coletividade, simbiose, cooperação, controle e descontrole, fluxo, consciência, inclusão e imprevisibilidade. A máquina, como descreve Michel, “tem o propósito funcional de permitir que cada um dos participantes possa imprimir o seu movimento, influenciando de algum modo o desenho do carvão sobre o papel”. Se um participante, por exemplo, puxar o maquinário em demasia em uma direção contrária, afastando-se ou se aproximando demais dos outros, o mecanismo suspende o carvão e interrompe o traçado, indicando ao grupo, assim, a necessidade de uma consciência inclusiva. (Lahr, 2019, s/p)

A comunicação que ocorre entre as pessoas se dá também de forma não verbal, através das ações e dos resultados delas, no momento em que estão ocorrendo. “Dessa forma podemos estimular questões como: ‘se não posso controlar os outros, como o grupo poderá ser bem-sucedido?’ Ou ‘posso me engajar sem antecipar o resultado?’, pergunta Michel Groisman” (Lahr, 2019, s/p).

Michel Groisman esclarece que três pilares norteiam o processo criativo do projeto. A integração busca aproximar linguagens, campos e públicos e conectar artes visuais, dança, ecologia, engenharia, física quântica, arte-educação, teoria da comunicação e jogo. A mudança de paradigma traz a desconstrução prática do modelo de uma individualidade conquistadora e bem-sucedida e demonstra de modo recreativo que é possível fluir em vez de conquistar, integrar em vez de predominar. E, por fim, a relativização do ponto de vista evidencia como o experimento pode auxiliar cada um a lembrar que as próprias opiniões e a leitura de mundo não indicam uma realidade objetiva, mas, sim, uma interpretação individual. (Lahr, 2019, s/p)

O artista também associa o que ocorre na realização do trabalho com a ideia de aventura. Mariana Krauss destaca a fala de Michel Groisman sobre este aspecto, em apresentação do trabalho para uma de suas exposições, em 2017:

Lembra daquela história dos navegadores portugueses, essa fantasia dos caras desbravando o mar e encontrando uma terra, imaginando que eles não sabiam onde é que eles iam chegar... eu acho que o processo de criação tem essa potencialidade, de ser uma aventura. [...] Quando algo se revela pra gente é

a gente mesmo que está se revelando também. Por que passamos a ver algo [que] não estávamos vendo. (Krauss, 2017, s/p)

Em todas essas propostas, que são colaborativas e não competitivas, o artista convida pessoas para uma experiência única. Tudo o que acontecer vai depender da forma de relação que for estabelecida entre os sujeitos ativos. Essa forma de relação também é desejável em situações de aprendizagem, sobretudo no Ensino de Artes Visuais. Deseja-se que os sujeitos aprendizes desbravem o campo do desconhecido, vivendo uma espécie de aventura. Aventura denota descoberta, encantamento, também tensão e resolução de conflitos – internos e com os outros. Muitas coisas podem acontecer numa aventura. O importante é que os participantes façam essa experiência acontecer e que ela seja relacionada a cada um, de forma a ter significado e produzir alguma coisa importante.

Julia Rocha, numa investigação que pretendeu averiguar similitudes entre o objeto e o campo de estudo no ensino de arte na contemporaneidade, tendo como foco o ensino contemporâneo da arte contemporânea, aponta para a “necessidade de uma aproximação entre as abordagens metodológicas adotadas nos processos de ensino da arte com as especificidades de seu conteúdo” (Rocha, 2018, p.2209). A autora convoca uma reflexão de Ronaldo de Oliveira, que nos ajuda a perceber vários aspectos que conectam a produção artística contemporânea a interesses e necessidades no campo da educação e da educação em arte:

Pensar no ensino e na arte contemporânea passa, obrigatoriamente, pela necessidade de situar onde tocamos, o que sinalizamos e que relações estabelecemos. Muitas são as questões postas pela arte contemporânea que dialogam ou coincidem com os paradigmas postos para se pensar e praticar educação na atualidade. Destacamos aqui a não linearidade, a utilização de materiais e suportes de origens diversas, a transitoriedade, o efêmero, a virtualidade, a participação do outro na e para a realização da obra; as interfaces da arte com outras áreas, para que possamos apreender este corpo híbrido que se apresenta com outras dimensões e tantas possibilidades de apreensão humanamente multissensoriais, seja da Arte ou da Educação. (Oliveira, 2008, p.1404)

Produções como as de Michel Groisman podem alavancar propostas para o Ensino de Artes Visuais e para outros componentes curriculares, bem como podem ajudar a pensar na criação de materiais específicos para serem utilizados em espaços educativos. Poderão levar a produzir outras formas de fazer aula, de viver aula, de conhecer arte e arte contemporânea, de experimentar no corpo e no compartilhamento da experiência, acontecimentos significativos, incluindo a ludicidade, o prazer, a curiosidade, a descoberta e a invenção.

ESTÉTICA RELACIONAL

Nicolas Bourriaud propôs, ao final dos anos 90, um conceito que pode ajudar a situar essas produções de Michel Groisman e outras em que os artistas estão interessados em criar situações em que o público participa e interage, sendo essa experiência a obra em si. Trata-se do conceito de estética relacional, que surge a partir de um olhar do autor para certas produções contemporâneas européias dos anos 90. Apesar de haver esse tipo de manifestação na arte já desde os anos 50 ou 60, em várias partes do mundo (inclusive no Brasil), o termo passa a ser utilizado e a designar esse tipo de proposição desde a formulação do conceito de Bourriaud, cuja obra intitulada Estética relacional só foi traduzida para o português em 2009.

De acordo com o autor, o termo significa: "Teoria estética que consiste em julgar as obras de arte em função das relações inter-humanas que elas figuram, produzem ou criam" (Bourriaud, 2009, p.151). Ligado a esse termo também se utiliza a ideia de arte relacional, que é "um conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida teórico e prático o grupo das relações humanas e seu contexto social, em vez de um espaço autônomo e privativo" (Bourriaud, 2009, p.151). É um pensamento que se propõe considerar produções ditas contemporâneas e que operam a partir das relações que ocorrem entre proposição artística e público – que é não mais apenas espectador. Interessa, portanto, o elemento da comunicação que se opera entre artista, obra e público.

Em muitos casos, na contemporaneidade, os artistas estão mais interessados em criar situações que provoquem o público a participar, entrar em contato, trocar ideias, produzir algo em conjunto. Não é tão importante a criação de objetos, mas de encontros. Para Bourriaud, a obra seria uma espécie de máquina provocadora de encontros casuais, individuais ou coletivos, funcionando como um dispositivo relacional (Bourriaud, 2009).

De acordo com Oliveira e Corrêa, para Bourriaud

o objetivo da estética relacional não é o convívio simplesmente, mas o produto desse convívio, numa forma complexa que reúne estrutura formal e objetos postos à disposição do público refletindo o comportamento coletivo, gerando microutopias funcionais dentro do corpo social, com novos modelos de vida dentro da realidade e não com a alteração do que já está posto. (Oliveira e Corrêa, 2016, p.260)

Bourriaud defende essa forma de fazer arte, que tem como principal questão a convivência, que dá espaço às subjetividades e à intersubjetividade, que busca a construção de algo coletivamente. Essa nova postura, a busca pelo aspecto relacional por parte das proposições artísticas, segundo ele, "atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna" (Bourriaud, 2009, p. 19).

A arte relacional é um campo aberto de experimentações, envolvendo o meio social, oportunizando conexões e dando lugar à formulação de pensamentos coletivamente construídos. "As obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram constituir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente, qualquer que seja a escala escolhida pelo artista" (Bourriaud, 2009, p 18).

De acordo com Nicolas Bourriaud, é importante pensarmos no lugar que as obras de arte ocupam no sistema global econômico, simbólico ou material, considerando que o mesmo define modos de relação na sociedade contemporânea. As obras têm um caráter comercial, nesse sistema, como também um valor semântico. Mas o que mais interessa, para o autor, é que "a obra de arte representa um interstício social" (Bourriaud, 2009, p. 22).

O interstício é um espaço de relações humanas que, mesmo inserido de maneira mais ou menos aberta e harmoniosa no sistema global, sugere outras possibilidades de troca além das vigentes nesse sistema. É exatamente esta a natureza da exposição de arte contemporânea no campo do comércio das representações: ela cria espaços livres, gera durações com um ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorece um intercâmbio humano diferente das 'zonas de comunicação' que

nos são impostas. O contexto social atual restringe as possibilidades de relações humanas e, ao mesmo tempo, cria espaços para tal fim. [...] A mecanização geral das funções sociais reduz progressivamente o espaço relacional. [...] A arte contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações. (Bourriaud, 2009, p. 22,23)

Apesar de as obras artísticas estarem inseridas no contexto econômico global e sofrerem os constrangimentos impostos pelo sistema, particularmente pelo sistema das artes, que faz parte desse jogo, há uma possibilidade de 'respiro' nos interstícios criados por elas. Esse espaço livre, de que fala Bourriaud, é próprio do ato criativo. O ato criativo sempre será político, trazendo à discussão tudo o que envolve a vida em sociedade. Também cria brechas para o inusitado, para o impensado, para outras formas de relação, para retomar outros ritmos, criar outras visões de mundo, possibilitar construções coletivas a respeito do que interessa aos seres humanos.

Vale apontar que essas questões também interessam a Michel Groisman, como se pode ver nas falas do próprio artista e em suas produções. Ele se diz interessado pelos modos de comunicação entre as pessoas e em criar mecanismos que provoquem formas de comunicação. Lida com situações e objetos bem próximos ao cotidiano, em escala reduzida ao contexto de vida das pessoas, com elementos que fazem parte da vida: água, corpo, papel e lápis para desenhar...

Em uma entrevista concedida por ocasião da exposição Vitrais do coração, em que apresenta trabalhos ligados aos gestos das mãos, e realizada no Paço das Artes, em São Paulo, em 2009, Michel Groisman mostra seu interesse em lidar com o tempo e com ações cotidianas a partir de uma lógica diversa do que ocorre na vida diária. Seu trabalho tem um ritmo mais lento, mais cuidadoso, mais concentrado em detalhes, mais atento a pequenos gestos, mais preocupado em desacelerar e dar intensidade a experiências que normalmente passam despercebidas.

Sempre que possível procuro me lembrar da qualidade da continuidade, sobretudo quando me vejo demasiadamente preocupado em alcançar objetivos, como se a "chegada" fosse mais importante que a caminhada, como se houvesse um sem o outro, como se houvesse performance à noite em um vernissage, sem aquele momento durante o banho pela manhã, ou como se aquele importante encontro profissional fosse possível sem a ida ao supermercado. Assim, comecei a tentar lavar a louça como se estivesse diante do público e a realizar minhas performances como se estivesse em casa lavando louça. Embora pareça absurdo, ambas as experiências se tornaram muito mais interessantes—tanto o ato de lavar a louça quanto o de se apresentar. Então, o que dizer de cortar as unhas do pé como se estivesse visitando um importante museu e visitar um importante museu como se estivesse cortando as unhas do pé? É, parece que o nosso modo de olhar as coisas pode torná-las bem diferentes. O termômetro que utilizo é a pressa. Se percebo que estou com pressa, tomo como um sinal de que estou acreditando que algo que virá a seguir será mais importante que o momento atual. É um sinal de que mais uma vez fui pego pela descontinuidade. Mas o que fazer? "mesmo quando estiver correndo, corra devagar"; foi o que escutei outro dia. (Duarte, 2009, s/p)

Nos trabalhos de Michel Groisman, como Polvo, Sirva-se e Máquinas de desenhar, há uma retenção do tempo, assim como também uma coordenação entre os ritmos dos participantes. Cada um depende do outro, dos movimentos do outro, das intenções transformadas em ato do outro. Ocorre uma espécie de agenciamento coletivo, que resulta em algo criado por todos, juntos, num tempo mais denso e menos

fluido do que o ritmo de vida acelerado que quase todos têm. Criam-se interstícios por onde escorre algo que não encontra espaço no automatismo dos hábitos cotidianos.

UM OBJETO PROPOSITOR POÉTICO

Podemos aproximar essas ideias também dos interesses da educação em arte e do Ensino de Artes Visuais, mais especificamente. A partir de práticas artísticas contemporâneas, como as aqui exemplificadas com trabalhos de Michel Groisman, é possível pensar em proposições e em criação de Objetos propositores poéticos para uso em sala de aula. Podem-se produzir, no espaço escolar e em outros espaços educativos, narrativas distintas das que sempre se repetem no cotidiano escolar. Nesse sentido, o desafio apresentado aos docentes é o de lançar mão de suas capacidades criativas e de assumirem a autoria de propostas e materiais que proponham experiências diversas, interativas e abertas à atuação dos participantes aprendizes, com uso de materiais criados intencionalmente para essas situações.

No decorrer dessa pesquisa foi possível desenvolver alguns materiais nessa perspectiva, de aproximação com trabalhos artísticos contemporâneos que operam com propostas participativas, relacionais e lúdicas, promovendo contato e trocas entre sujeitos, em diferentes contextos educativos.

Procurou-se criar um espaço e um tempo de livre experimentação e de redescoberta de sensações através do corpo, tendo por base de reflexão e metodologia de trabalho, as proposições de Michel Groisman e também de outros artistas, como Lygia Clark, Hélio Oiticica e Allan Kaprow. Alguns exemplos de objetos propositores poéticos criados podem ser vistos através do endereço eletrônico <https://prezi.com/xufp8u-44dfnp/olhos-e-maos/>, que apresenta um conjunto de extensões corporais e protocolos de uso, intitulado Olhos e mãos.

O Objeto propositor poético Olhos e mãos é composto de um conjunto de espécies de óculos e luvas especiais, através dos quais as sensações em contato com objetos, outros corpos e com o espaço circundante são transformadas, bem como a percepção sobre o próprio corpo. Os protocolos de uso, espécies de roteiros, inspirados nas Atividades de Allan Kaprow, são sugestões de interações entre duas ou mais pessoas ao utilizarem as extensões corporais. O material é apresentado no endereço indicado, juntamente às referências teóricas e artísticas utilizadas. Cada conjunto de elementos é focado através de texto e imagens. E há sugestões de uso e de criação de alternativas de extensões corporais semelhantes e para outras partes do corpo, por parte dos utilizadores. O material pode ser transformado livremente por quem quiser experimentar.

Ao conceber este material e proposta, a intenção foi a de criar não somente um material didático no sentido comumente utilizado, para 'transmitir' um conhecimento, mas de criar um material propositor de experiências singulares, artísticas e poéticas. Através dessas experiências cada um e o grupo participante tiveram a oportunidade de construir aprendizagens e sentidos ligados a esse tipo de proposição, que envolve estética e arte relacional e o uso dos sentidos do corpo, na relação com outros corpos. A experiência de aprendizagem não foi sobre uma proposição artística, mas foi a vivência de uma proposição artística.

CONCLUSÃO

Impõe-se, na atualidade, a necessidade de abordar a arte de nossos tempos no currículo escolar, bem como as relações sociais que estamos vivendo, que são tema de muitas proposições artísticas contemporâneas. É urgente, também, uma mudança nos modos de abordagem metodológica sobre as produções artísticas na e da contemporaneidade e, por conseguinte, sobre suas relações com outras produções, de outros tempos e contextos. Ao mesmo tempo é preciso repensar as funções e a estrutura do sistema educacional para que se torne mais adequado às transformações da sociedade contemporânea e às suas demandas.

Para ancorar ações pedagógicas inovadoras podem-se tomar como lastro produções artísticas contemporâneas, não só a partir de seus conteúdos, mas também de suas formas de existir. Metodologicamente, podemos aprender muito com as ações engendradas pelos propositores artistas. Como educadores também estamos interessados em produzir encontros e diálogos. Acreditamos que o conhecimento é produção coletiva e que se dá na partilha.

Conforme Nicolas Bourriaud,

Hoje, a comunicação encerra os contatos humanos dentro de espaços de controle que decompõem o vínculo social em elementos distintos. A atividade artística, por sua vez, tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados. (Bourriaud, 2009, p.11)

Num mundo, diz o autor, onde o vínculo social se tornou um produto padronizado, é preciso abrir brechas. É preciso criar lugares de experimentação que se contraponham aos lugares da uniformização. O campo da arte é um dos poucos em que existe essa possibilidade, assim como o campo da educação.

REFERÊNCIAS

Bourriaud, N. (2009). Estética relacional. Martins Fontes Editora.

Duarte, L. (2009). Entrevista com Michel Groisman.

<https://mapa.pacodasartes.org.br/page.php?name=artistas&op=detalhe&id=df0d0997-fde2-4140-9a04-b71967acc40b>

Itaú Cultural. (s.f.). Michel Groisman. En Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Recuperado em 25 maio de 2020, de <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa27080/michel-groisman>.

Krauss, M. (2017). A máquina de desenhar e os mares imprevisíveis da criação.

<https://bienaldedanca2017.sescsp.org.br/ponto-digital/a-maquina-de-desenhar-e-os-mares-imprevisiveis-da-criacao/>.

Lahr, M. (24 de julho de 2019). Obra busca despertar reflexões sobre as relações individuais e a coletividade.

<https://www.itaucultural.org.br/obra-busca-despertar-reflexoes-sobre-as-relacoes-individuais-e-a-coletividade>.

Menezes, M. P. de (2007). A arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de artes. 16 Encontro Nacional da ANPAP, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Menezes, M. P. de (2007). A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do ensino de artes [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_8206bce9557127bc3449c2f3f4fb29a0

EJE 2: Práticas educativo artísticas y formación de profesores.

Oliveira, L. H. C. de; Corrêa, A. S. (2016). A Arte Relacional e a Participação do Público: Aproximações Poéticas do Período de 1960-70 com a 27ª Bienal de São Paulo. *Revista Mediações*, 21(2), 254-278.

Oliveira, M. (2015). A arte contemporânea para uma pedagogia crítica. APECV.

Oliveira, R. A. de; Warken, C. J. G.; Souza, M. I. P. de O.; Moreira, M. C. G. de A.; Silva, V. T. de. (2008). Arte contemporânea e ensino de arte na escola básica: A difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de artes visuais. 17 Encontro nacional da ANPAP, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Rocha, J. (2018). Ensino (contemporâneo) da arte contemporânea: similitudes e enfrentamentos entre metodologia e conteúdo. 27 Encontro Nacional da ANPAP, São Paulo, São Paulo, Brasil.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS EM BRASÍLIA, A CAPITAL BRASILEIRA, NO CONTEXTO DA COVID19 NAS ESCOLAS PARQUE

LA ENSEÑANZA DE ARTES VISUALES EN BRASILIA, LA CAPITAL BRASILEÑA, EN EL CONTEXTO DE COVID19 EN LAS ESCUELAS PARQUE

TEACHING VISUAL ARTS IN BRASILIA, THE BRAZILIAN CAPITAL, IN THE CONTEXT OF COVID19 IN PARQUE SCHOOLS

Dr. Cleber Cardoso Xavier¹ / Ms. Simone Santos de Oliveira das Mercês² / Dra. Thérèse Hofmann Gatti³
(SEEDF/ MEMAV) (UnB/SEEDF/ MEMAV) (UnB/MEMAV)

Resumo: Com o advento da pandemia de covid19 que assolou o mundo, o ensino de maneira geral e em especial o de/em Arte sofreu reviravoltas, disparando práticas educativas em grande escala por meio de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Na realidade brasileira, não foi diferente. Brasília, a capital brasileira, que teve seu sistema educacional desenhado por Anísio Teixeira, possui uma tipologia escolar diferenciada, denominada Escola Parque, que oferta ao seu alunado o acesso a aulas de Arte (artes visuais, teatro, música, dança), Educação Física e Informática. Esta unidade escolar promove o atendimento integral, complementado com outra tipologia escolar denominada Escola Classe, desde 1960. O objetivo deste artigo é fundamentar um diálogo com as práticas dos arte/educadores de outras realidades brasileiras e internacionais, por meio da divulgação e discussão da prática docente, dos materiais didáticos, dos processos avaliativos e principalmente sobre o acolhimento ocorrido durante parte dos anos de 2020 e 2021.

Palavra-chave: Artes Visuais, Covid19, Ensino remoto, Escola Parque, Brasília.

O mundo inteiro sofreu mudanças das mais diversas vertentes com o surgimento do novo coronavírus. A condição de pandemia, devido ao covid19, foi decretada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. Tal condição gerou muitas mudanças sociais, inclusive no segmento educacional mundial. Com o isolamento social decretado pelos governos locais e nacionais, as escolas foram fechadas em grande parte do mundo. No Brasil não foi diferente. As escolas fecharam suas portas e os professores passaram a fazer trabalho remoto (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Brasília foi a primeira cidade no Brasil a emitir decreto indicando o fechamento dos estabelecimentos comerciais e escolas (públicas e privadas), suspendendo as aulas em 11 de março de 2020. As escolas

¹ Professor da rede pública de ensino do Distrito Federal (Escola Parque 308 Sul). Mestre e Doutor em Arte (UnB). Artista visual e escritor. Coautor do livro BrasíliaX5 (2011). Vice-líder do grupo de pesquisas MEMAV/UnB/CNPq. Atuou como consultor para livros didáticos (MEC, 2018, 2019,2021). Editor da revista InComum/IFG. cccxavier@hotmail.com.

² Doutoranda em Arte (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestre em Arte (UnB). Psicopedagoga (Unyleya). Coautora do livro BrasíliaX5 (2011). Membro do grupo de pesquisa MEMAV/UnB/CNPq. Consultora técnica do Currículo em Movimento da Educação Básica, anos iniciais, 2014 - SEEDF. sisantos.oliveira@gmail.com.

³ Professora adjunta da Universidade de Brasília. Licenciada em Educação Artística (UnB), Mestre em Arte e Tecnologia (UnB); Doutora em Desenvolvimento Sustentável (UnB). Líder do Grupo de Pesquisa Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (UnB/CNPq). Membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior/ MEC. therese@unb.br

públicas ficaram fechadas e sem nenhum tipo de atividade presencial ou remota de 11 de março de 2020 até 13 de julho de 2020. No fim deste período, atividades educacionais foram retomadas, em formato de ensino remoto, permanecendo assim até o meio do ano de 2021. As aulas foram retomadas em modalidade híbrida em agosto de 2021 e 100% presencial em novembro de 2021. Informamos que uma minoria dos estudantes não retornou à modalidade presencial, devido a suas comorbidades ou comorbidades de familiares. Para este grupo de estudantes foi mantido o ensino na modalidade remota até o final do ano letivo de 2021.

O formato híbrido adotado na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal funcionou da seguinte forma: metade da turma (grupo 1) frequentava as aulas de maneira presencial por uma semana, enquanto a outra metade da turma (grupo 2) frequentava as aulas de maneira remota por um semana, na semana seguinte invertia-se, onde o grupo 1 frequentava as aulas de forma remota e o grupo 2 de forma presencial.

A escola tornou-se um espaço de possível e provável transmissão do novo vírus. Segundo Arruda (2020) o grupo de crianças e adolescentes tem mais predisposição a ser assintomático em relação ao covid19, podendo contrair a doença na escola ou nos meios de transporte para a escola, e assim transmitir a doença para adultos de seu convívio, como pais, professores, avós e avôs.

Neste contexto, no ano de 2020, professores e estudantes precisaram adaptar-se de forma rápida às novas estratégias educacionais que envolviam tecnologias da informação e comunicação (TICs) ao ensino remoto. Pois não havia previsão para o retorno das atividades presenciais, quando principalmente era observado o aumento exponencial de casos em outros países e principalmente no Brasil, onde houve uma demora acentuada no processo de imunização da população, bem como a disseminação de *fake news* e processos inócuos de controle e manejo da crise pandêmica. Nesse sentido, houve a transferência didática da educação presencial tradicional para a internet, para o ensino remoto (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Na legislação brasileira já havia a liberação para Educação a Distância para todas as modalidades, inclusive para a educação básica, em situações emergenciais, por meio do Decreto Lei nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017). Assim, entram em cena soluções de ensino e elaboração de atividades totalmente remotas.

O professor, na maioria das vezes não tem a formação inicial e/ou continuada para executar tal desafio e acaba utilizando os recursos digitais sem conhecimento pedagógico e/ou didático, o que implicará diretamente no mau uso de suas potencialidades e fragilidades, bem como seus impactos no ensino e na aprendizagem (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14).

Com o fechamento das escolas cada estado adotou uma estratégia diferente para a execução das aulas remotas emergenciais, pois existem diferenças entre as realidades das localidades. Segundo Joye, Moreira e Rocha (2020) o estado do Amazonas já utilizava a televisão educativa antes da pandemia, o estado de São Paulo fez parcerias com empresas como o Google, assim como oferta de televisão educativa. No Distrito Federal houve uma tentativa inicial de oferecer televisão educativa, mas não se concretizou. Assim, no DF a plataforma escolhida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), para a grande parte da rede, incluindo o ensino fundamental anos iniciais, foi o Google Sala de Aula (*Google Classroom*). Esta plataforma disponibilizou um ambiente virtual de aprendizagem que permitiu a postagem de conteúdo assíncrono como vídeos, hiperlinks, textos, imagens, e também a possibilidade de momentos de aprendizagem síncrona (*Google Meet*).

O CONTEXTO DAS ESCOLAS PARQUE

O Plano Educacional de Brasília, intitulado Plano de Construções Escolares de Brasília, foi formulado junto com a construção de Brasília, no final da década de 1950, por Anísio Teixeira, quando este ocupava o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). No Plano Educacional de Brasília, as Escolas Classe foram idealizadas para a educação intelectual regulamentada, de alunos de 7 a 14 anos, que seria complementada pela Escola Parque, com o intuito no desenvolvimento artístico, físico e recreativo e também a sua iniciação para o trabalho (Pereira; Rocha, 2011). Assim, segundo Teixeira (1961), a criança passaria, além das quatro horas de educação convencional da Escola Classe onde aprenderia a estudar, mais quatro horas de atividades de trabalho, educação social e educação física, atividades essas que poderiam ser realizadas individualmente ou em grupo, aprendendo a trabalhar e a conviver em sociedade.

Cada uma das 28 Escolas Parque previstas no Plano Educacional de Brasília atenderia aos alunos das quatro Escolas Classe, localizadas nas quatro quadras vizinhas da respectiva Escola Parque da unidade de vizinhança. Levando-se em consideração a organização de Lúcio Costa de Unidades de Vizinhança. Segundo XAVIER (2013), a Unidade de Vizinhança é formada a cada conjunto de quatro superquadras, onde deveria existir uma Escola Classe e um Jardim de Infância em cada superquadra, e a cada quatro superquadras, uma Escola Parque que atenderia as quatro Escolas Classe. Essas Unidades de Vizinhança teriam também equipamentos sociais próprios, como por exemplo, o comércio local, a Escola Parque, o Clube de Vizinhança, o posto de saúde, a biblioteca pública e também espaços religiosos. Assim, a Escola Parque seria destinada a atender em dois turnos, cerca de dois mil alunos. Atualmente existem no Plano Piloto cinco Escolas Parque, das 28 propostas (307/308 Sul, 313/314 Sul, 210/211 Sul, 210/211 Norte, 303/304 Norte). É importante ressaltar que em 2013 "foram construídas duas escolas denominadas Escolas Parque contemporâneas, nas regiões administrativas de Ceilândia e Brazlândia" (VASCONCELOS; WIGGERS, p. 550, 2020).

A proposta de Anísio Teixeira tinha caráter inovador e expressava mudanças significativas na instituição escolar. Teixeira sofreu grande influência de John Dewey, dessa forma a Escola Parque seria uma comunidade socialmente integrada, com o intuito de proporcionar uma real experiência de vida.

Desde 2017 as cinco Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília são parte da Rede Integradora de Educação Integral da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto (CRE PP), o que as permite ofertar uma educação integral em tempo integral complementado com a atuação das Escolas Classe associadas. Essa estrutura é composta por 17 Escolas Classe e cinco Escolas Parque.

Segundo Xavier (2017), as Escolas Parque atendem aos alunos advindos de escolas definidas pela Regional de Ensino, seguindo a capacidade de atendimento de cada unidade escolar e não pela proximidade da escola. Quase na maioria dos casos as Escolas Classes atendidas pelas Escolas Parque tem uma distância considerável, dessa forma, os alunos são transferidos entre as escolas por meio de transporte escolar disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), assim

comparando a proposta educacional formulada por Anísio Teixeira e a atual da Educação em Tempo Integral, observa-se que ambas ancoram-se na perspectiva da ampliação de tempos, espaços e oportunidades como premissa para preparo dos estudantes quanto às mudanças constantes no mundo contemporâneo (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.31).

Dessa forma, o estudante tem uma jornada escolar de 10 horas, dividida em dois turnos de 5 horas diárias na Escola Classe e 5 horas na Escola Parque. Nas Escolas Classe o professor regente é formado em pedagogia e nas Escolas Parque os professores regentes são especialistas formados em Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, Dança e Educação Física. É possível perceber neste contexto da Escola Parque a não polivalência do professor de Arte, uma vez que cada linguagem da Arte é ministrada pelo professor especialista. Cenário diverso do comum na rede pública e privada brasileira.

Os professores destas escolas têm como norte o Currículo em Movimento do Distrito Federal, entretanto não dispõe de material pedagógico para a prática em sala de aula. Entretanto a maioria destas escolas dispõe de materiais para desenvolver as experimentações tanto nas práticas artísticas (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança), como por exemplo, distintos e diversos tipos de papeis e suportes, tintas, pincéis, colas, lápis dos mais diversos, carvão, tela, argila, instrumentos musicais como xilofone, instrumentos de percussão, violão, figurino, teatro de arena, teatro elizabetano ou auditório, teatro de bolso, cenário, etc.; como na prática de atividades de educação física, como por exemplo, bolas das mais diversas, mesas de tênis de mesa, materiais para criação de circuitos, traves, cavalos, colchões, quadras, pista de corridas, piscinas, etc., possibilitando ao estudante experimentações e vivências das mais diversas.

CENÁRIO COVID19 NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL E AS ESCOLAS PARQUE

A pandemia de COVID-19 pegou grande parte dos professores de surpresa. De um dia para o outro professores de todos os segmentos, seja de educação básica ou de ensino superior, tiveram que repensar suas práticas de ensino. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e suas escolas demoraram quatro meses para se organizarem e então ter início ao ensino remoto, mediado por tecnologia.

A plataforma escolhida pela SEEDF, para o ensino fundamental anos iniciais, foi o Google Sala de Aula (*Google Classroom*). Para cada estudante da rede foi criado um e-mail institucional (@estudante.se.df.gov.br) com acesso a algumas ferramentas do *GSuite*, como e-mail, sala de aula, *Drive*, *Meet*, agenda, dentre outros. Os professores da rede, bem como os profissionais da carreira assistência também receberam e-mails institucionais e foram inseridos no pacote do *GSuite*, como e-mail, *Google Sala de Aula*, *Drive*, *Meet*, Agenda, dentre outros.

Antes do retorno às atividades educacionais no ambiente virtual de aprendizagem, os professores da rede pública de ensino foram convocados a participarem de três cursos ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), com o intuito de auxiliar os professores no ensino mediado por tecnologias. Os cursos foram: "*GSuite*- ferramentas do *Google* para a educação", ministrado no *Google Sala de Aula*; "Produção de material didático: práticas sociais, propostas metodológica e design", com aulas e postagens de atividades no *Youtube*, e; "*Moodle online* – iniciante", ministrado no *Moodle* e obrigatório para professores do segmento Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação profissionalizante. Todos os cursos foram realizados no período de 08/06/2020 a 15/06/2020, com duração de 30 horas cada.

A SEEDF até o início de 2020 só disponibilizava Educação à Distância (EaD), ou mediada por tecnologias na EAPE – com formação de professores, no CESAS – para turmas do EJA, e nos Centros de Educação Profissionalizante (CEP) para cursos voltados à educação profissionalizante. Dessa forma, muitos professores da rede não tinham tido contato ou não sabiam trabalhar com a EaD, nem mesmo no processo de

formação continuada, e mesmo aqueles que já tinham feito algum curso à distância não tinham experiência com a docência mediada por tecnologia.

Nesse contexto, a maioria dos professores da SEEDF iniciou o ensino remoto, no Google Sala de Aula, sem ter conhecimento da plataforma a ser utilizada, e também não sabiam como transformariam as suas aulas presenciais para o ambiente de educação remota. Nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília, que atendem estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, nos componentes curriculares Educação Física e Arte, linguagens Artes Visuais, Dança, Teatro, Música, não foi diferente. Grande parte dos professores nunca havia ministrado aulas por qualquer plataforma, ambiente virtual de aprendizagem, nem preparado material didático para ambientes virtuais ou mesmo material impresso para EaD.

É necessário ressaltar que as cinco Escolas Parque do Plano Piloto não tem acesso a material didático de Arte e Educação Física, mesmo havendo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que atende essa faixa etária no campo da Arte. Portanto as Escolas de Natureza Especial não tem acesso à escolha do livro didático, que são destinados às Escolas Classe, que também ministram as disciplinas Arte e Educação Física com professores formados em pedagogia.

As Escolas de Natureza Especial são unidades escolares com atendimento distinto e diferenciado das demais unidades escolares da rede pública do Distrito Federal. Elas tem o objetivo de proporcionar ao estudante "espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes" (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 108). Algumas das Escolas de Natureza especial são: Escola Parque, Centro Interescolar de Línguas e Escola da Natureza.

Com o início do ensino remoto as práticas educativas passaram a acontecer em grande escala, pelo uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), por meio de material impresso (para os alunos que não possuíam acesso aos meios digitais). Houve uma tentativa do Governo do Distrito Federal em disponibilizar acesso à Plataforma *Google Sala de Aula* por meio do aplicativo **Escola Em Casa DF**, entretanto o acesso à internet gratuita não foi eficiente e efetivo, funcionando somente o aplicativo, que direciona para o *Google Sala de Aula*, com internet paga pelo usuário.

DIFICULDADES DO PROFESSOR QUANTO AO ENSINO DE ARTE

Com a suspensão das aulas e o início do ensino remoto muitos professores se viram, assim como os alunos, com dificuldades de acesso às NTICs. Muitos não dispunham de internet banda larga em suas residências, *notebook*, *smartphone* com acesso à internet, além disso, muitos dos que dispunham destes equipamentos, tinham dificuldade em utilizá-los de maneira efetiva e mais aprofundada, para elaboração de aulas criativas, interativas e até mesmo para acesso a e-mail, reuniões virtuais e postagem das aulas na Plataforma *Google Sala de Aula* ou acesso aos aplicativos do *GSuite*. Havia também falta de conhecimento de aplicativos para elaboração de estratégias de ensino remoto síncrono e assíncrono, como por exemplo o *Microsoft PowerPoint*, *Canva*, *Audacity*, *Google Formuários*.

Como as aulas ministradas nas Escolas Parque são voltadas à experimentação em Arte, dos materiais e linguagens, com materiais e espaços específicos, salas ambiente, os professores precisaram refletir sobre

a sua prática no “novo” chão da escola e em como abordar o mesmo conteúdo em sala de aula virtual, de forma praticamente teórica, sem exigir do estudante a aquisição de materiais específicos (como os que são disponibilizados na escola). Pois os estudantes/responsáveis estavam impossibilitados de sair de casa devido às restrições do isolamento social, exigidas pela pandemia e, além disso, muitos não tinham condições financeiras para comprar materiais específicos para as aulas de Arte. Soma-se a esse fato a dificuldade de acesso a equipamentos—como *smartphone*, computadores e *tablets*— e também acesso à internet. Para os alunos que não tinham acesso às NTICs e/ou à internet foi determinado pela SEEDF a distribuição de materiais impressos (aulas em formato de apostilas), que foram elaborados e confeccionados pelos professores.

Outra questão importante foi: como ensinar Arte para estudantes de seis anos de idade que ainda não eram completamente alfabetizados, que não conseguiam fazer uso da leitura e interpretação de texto? Além disso, devido a pandemia os professores e suas famílias estavam em casa em quarentena e teletrabalho, possibilitando que, por exemplo, filhos e cônjuges aparecessem em videochamadas, ou que mensagens de *WhatsApp* fossem enviadas fora do horário comercial de trabalho, fazendo com que a vida privada fosse confundida com a vida profissional, com fluxo infinito de trabalho em horários não compatíveis, dando a sensação de cansaço eterno, pois a casa também era o local de trabalho.

DIFICULDADES DO ESTUDANTE/FAMÍLIA EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM DE ARTE

As famílias e os estudantes encontraram no percurso, principalmente no início das aulas remotas, dificuldades para dar prosseguimento aos estudos. Uma das principais questões foi: como os estudantes teriam condições de aprender Arte se não sabiam ler ou não tinham o processo de alfabetização consolidado? Muitas vezes os responsáveis também não sabiam ler e não havia ninguém apto para auxiliá-lo ou auxiliar o estudante nas tarefas escolares então em formato remoto. O professor que possibilitava a mediação do processo de ensino/aprendizagem em arte, grande parte por meio da oralidade e da presença física no ambiente da sala de aula, havia sido substituído por um formulário ou uma página de texto impressa. Houve também, uma recomendação do Conselho de Educação do Distrito Federal Nº 01/2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020) que apontava a obrigatoriedade da presença de um adulto para acompanhar o estudante menor de 13 anos de idade durante o acesso à tela (seja ela de forma síncrona ou assíncrona), além de determinar que o tempo de uso de tela para o estudante com menos de 13 anos seria de no máximo 2 horas por dia.

Muitas famílias tiveram indisponibilidade de material como computador, *smartphone* e internet para acesso ao conteúdo educacional disponibilizado em formato de ambiente virtual de aprendizagem. Pois muitas vezes não havia na casa estes equipamentos, ou só havia um *smartphone*, com acesso limitado à internet, para a família toda, às vezes cinco integrantes familiares para o mesmo equipamento, sendo pelo menos três em idade escolar.

Nesse sentido, houve relato de estudantes que precisavam esperar o responsável chegar a residência, após o horário de trabalho, para fazerem uso do único aparelho que permitia acesso à plataforma de ensino remoto. Às vezes tarde da noite, um estudante de sete anos de idade, fora do seu horário de descanso, iniciava seu processo de realização das tarefas escolares. O cotidiano familiar foi reconfigurado, visando atender às demandas escolares que foram transferidas para a residência e não mais aconteciam no edifício da unidade escolar.

O acesso aos materiais, com ênfase para as vivências em Artes Visuais, também foi um fator que trouxe dificuldades ao processo de ensino e aprendizagem. Já que muitos alunos tiveram dificuldades de aquisição dos materiais utilizados na escola, devido à condição econômica e de isolamento social. Bem como situações adversas, como desemprego dos responsáveis, falta de renda, desemprego, doença (covid19), morte dos familiares e outros fatores dos mais diversos.

ESTRATÉGIAS PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL POSSÍVEL

Foram vários os desafios abordados durante o período de ensino remoto, e os prejuízos deste período serão colhidos e tentará saná-los nos próximos anos, pois a alfabetização foi comprometida, bem como o acesso aos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades previstas para os anos escolares. Entretanto, este artigo visa abordar somente um recorte sobre o contexto vivenciado. Retomando a questão dos desafios enfrentados, destaca-se a elaboração de aulas que visaram agregar conteúdo, tendo como base o Currículo em Movimento do Distrito Federal e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As aulas disponibilizadas tanto no ambiente virtual quanto impressas, almejavam ser de fácil compreensão para os estudantes, considerando as dificuldades possíveis do público, a faixa etária e o ano de ensino, bem como uma preocupação quanto a configuração e o perfil dos adultos que possibilitariam a mediação do material com os estudantes ainda não completamente alfabetizados. Essas aulas também foram preparadas para possibilitar experimentação dos processos artísticos com materiais de fácil acesso ou substituídos por materiais disponíveis na casa dos estudantes, como por exemplo: utensílios domésticos, roupas, brinquedos. Se a aula abordava cores primárias, eram sugeridas buscas no acervo familiar que correspondessem ao vermelho, ao azul, ao amarelo, por exemplo.

Durante a elaboração de aulas, atividades e materiais didáticos que foram disponibilizados na plataforma, um dos pontos de ponderação durante a elaboração foi o perfil do adulto acompanhante. As estratégias didáticas pensadas para o processo de ensino/aprendizagem deveriam ser possíveis de compreensão e mediação por parte do adulto acompanhante, uma vez que ele seria o facilitador da atividade para o estudante. Entretanto, foram registrados casos de famílias onde o adulto acompanhante não conseguiu auxiliar o estudante nas suas atividades escolares. Muitos desses adultos não possuem nem o ensino fundamental completo, gerando dificuldades e desconfortos tanto para os estudantes, quanto para os adultos. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE nº5/2020 (BRASIL, 2020) as crianças do primeiro ciclo (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) estão em processo de alfabetização formal, sendo necessária a supervisão de um adulto na realização de atividades.

Foi necessário o desenvolvimento de material síncrono e também assíncrono, bem como material impresso para aqueles que não tinham acesso às NTICs, bem como flexibilizar o prazo para entrega e recebimento das atividades, possibilitando que estudantes e famílias tivessem tempo para organização e realização das atividades.

Aos estudantes que não tinham acesso à tecnologia houve a entrega e a devolução dos materiais impressos na escola, mediante retirada por algum responsável, bem como entrega e recolhimento do material impresso na residência do estudante, pelo motoboy contratado pela SEEDF. Facilitou-se ao máximo, na medida do possível, o acesso às aulas e ao processo educacional. Houve também, por parte de algumas

escolas, a distribuição aos estudantes de kits de materiais específicos para as atividades de artes desenvolvidas. Estes kits eram compostos de: lápis de cor, giz de cera, régua, tesoura, cola, lápis hb, borracha e um montante de folhas de papel sulfite branco A4.

As estratégias educacionais tiveram como principal premissa o acolhimento, sempre possibilitando que o estudante se sentisse capaz, seguro e motivado a realizar as aulas propostas dentro das suas possibilidades e necessidades. Visando alcançar assim o acesso, a permanência a educação escola formal. Assim, foi possível realizar outras experimentações, levando o “ambiente escolar” para dentro da casa dos estudantes, atingindo não somente o público alvo, como também os adultos que os acompanhavam. Há relatos e comentários registrados nas atividades do ambiente virtual de aprendizagem, bem como nos materiais impressos devolvidos às escolas, quanto ao esforço dos professores em possibilitar uma boa continuidade às atividades escolares. A comunidade escolar compreendeu as dificuldades e se uniu para desenvolver estratégias possíveis para não parar o processo de ensino/aprendizagem em Arte.

À GUIA DE CONCLUSÃO E DESDOBRAMENTOS FUTUROS

Este artigo não visa encerrar o debate ou apontar uma solução para as questões abordadas, mas antes, provocar o leitor a conhecer o contexto do ensino de artes nas Escolas Parque de Brasília durante o período pandêmico de covid19 e traçar paralelos com as tantas outras realidades de ensino no mesmo período. A temática foi amplamente debatida durante a apresentação do Insea e o que percebemos foi a sintonia, o interesse e o paralelismo e a proximidade das realidades. Ora apresentou-se o aspecto dos docentes, ora dos estudantes e também os dos estagiários dos cursos de licenciatura. O tema é rico, amplo e necessário à pesquisa e investigação. Muito se aprendeu e se aprenderá com tais comunicações e pesquisas.

O relato abordado neste artigo faz parte de diversas pesquisas em andamento no âmbito do Distrito Federal. Uma delas é a pesquisa de doutorado em andamento de Simone Santos de Oliveira das Mercês que tem investiga o ensino remoto nas Escolas Parque durante o período da pandemia de covid19. Esta pesquisa questiona se o ensino remoto foi efetivo, se agregou conhecimento e quais as estratégias e experiências em Artes Visuais ofertadas aos estudantes? A mesma autora desenvolveu a pesquisa de mestrado sobre as visualidades presentes nos currículos de 2000, 2009 e 2011, da Secretaria de Estado de Educação (OLIVEIRA, 2014), que teve como desdobramento a colaboração e consultoria técnica para o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal no ano de 2014.

Outra linha de investigação que fomenta este artigo deriva das pesquisas de mestrado e doutorado de Cleber Cardoso Xavier que giram em torno das Escolas Parque, sobre o uso dos laboratórios de informática pelos professores de Artes Visuais nas Escolas Parque de Brasília (XAVIER, 2013) e a trajetória de Anísio Teixeira e o Ensino de Arte no Brasil (XAVIER, 2017), onde é possível conhecer a história de duas outras escolas desta tipologia localizadas em Campina Grande/PB e Belo Horizonte/MG.

As Escolas Parque, o Currículo da SEEDF, e a educação básica são temas pesquisados e debatidos no Grupo de Pesquisa Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq) do qual os autores são membros, onde é possível aprofundar a pesquisa sobre temas relacionados à educação e as Artes Visuais, como por meio de compartilhamentos diversos nos artigos publicados no último livro do MEMAV – Encontros e Entrelaçamentos (COSTA, XAVIER, COSTA, 2021), disponível para download gratuito.

REFERÊNCIAS

- Arruda, E.P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Revista de educação a distância EmRede*. v.7, n.1, pp. 257-275. Recuperado de <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE. (2020). Parecer CNE nº 5/2020. Aprovado em 28/04/2020 e publicado no D.O.U. em 01/06/2020. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.
- BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. *Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília*, 26 de maio 2017. Seção 1. p. 3. Recuperado de https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 15 jul. 2021.
- Costa, THGR, Xavier, CC, & Costa, RX (Org). (2021). *Encontros e entrelaçamentos: Grupo de pesquisa em arte*. Brasília: Universidade de Brasília, 232p. Recuperado de <https://grupodepesquisamem.wixsite.com/memav/produ%C3%A7%C3%B5es-e-downloads>.
- DISTRITO FEDERAL. (2018) Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação em tempo integral: nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília.
- DISTRITO FEDERAL. (2019), Secretaria de Estado de Educação. Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 6ª Ed. Brasília. Recuperado de <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>.
- DISTRITO FEDERAL. (2020), Conselho de Educação do Distrito Federal. Recomendação Nº 01/2020 de 21 de maio de 2020, Brasília. Recuperado de http://cedf.se.df.gov.br/images/Docs/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_N%C2%BA_1-2020-CEDF.pdf
- Joye, C.R., Moreira, M.M. & Rocha, S.S.D. (2020). Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, pp. 1-29. Recuperado de <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>.
- Martins, V. & Almeida, J. (2020). Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberes-fazeres escolares em exposição nas redes. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 2, pp.215-224. Monteiro, SAS (2020). Educação a distância na era covid-19: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas. Atena Editora. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>.
- Oliveira, S.S. (2014). Visualidades no componente curricular arte da rede pública de ensino do Distrito Federal: uma análise comparada dos currículos de 2000, 2009 e 2011–ensino fundamental anos finais. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15901>.
- Pereira, E.W., Rocha L.M.F (2011). Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. Pereira, E.W. [et al.], (Org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Universidade de Brasília. pp.27-45.
- Teixeira, A. (1961). Plano de Construções escolares de Brasília. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro. V.35, n.81, pp. 195-199, jan./mar. Recuperado de <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- Vasconcelos, RLSS & Wiggers, ID (2021). A arte nas escolas-parque de Brasília: concepções do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, pp. 547-566. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/XJfF9TqSGDZvBwBCCjdgGHd/>.
- Xavier, CC (2013). *Escolas parque de Brasília: o uso do laboratório de informática pelos professores de arte*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14857>.
- Xavier, CC (2017). *Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil*. Doutorado em Arte. Universidade de Brasília. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32017>.

ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN PANDEMIA: EXPERIENCIA DEL MÉTODO COLOREARTE EN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE.

ENSINANDO AS ARTES EM PANDEMIC: EXPERIÊNCIA DO MÉTODO COLOREARTE NO PONTIFÍCIO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSIDADE CATÓLICA DO CHILE.

TEACHING ARTS IN PANDEMIC: EXPERIENCE OF THE COLOREARTE METHOD IN THE TEACHERS TRAINING PROGRAM IN UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE.

Daniela Cobos Bustamante¹ / Sofía Serrano Rodríguez²

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una experiencia de innovación pedagógica, en el programa de formación de profesores de Educación Básica (primaria) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Por medio de un convenio entre Fundación Colorearte © y la académica responsable del curso "Desarrollo y Aprendizaje del Lenguaje Artístico Visual", estudiantes de 1er año tuvieron la oportunidad de aprender el Método Colorearte, basado en el uso del arte textil como herramienta educativa, en el marco del desarrollo del único curso artístico que su malla curricular incluye. Esta actividad, además, se desarrolló en pandemia por COVID, lo que permitió enriquecer su formación docente en un contexto desafiante, aprender el uso de lenguajes artísticos no tradicionales y encontrar un espacio de expresión de sus emociones en medio de la emergencia sanitaria mundial.

Palabras clave: Formación inicial docente, arte textil, TIC, educación artística en pandemia.

No cabe duda de que la emergencia sanitaria por el coronavirus (COVID 19) trajo consigo una serie de desafíos en los ámbitos sanitarios, económicos y sociales, lo que obligó a muchas comunidades a hacerle frente y diseñar rápidamente estrategias para enfrentar y resolver la serie de problemas que día a día se iban presentando, de muchos de los cuales no se tenían antecedentes previos, por lo que la falta de referencias impide hasta hoy predecir qué sucederá.

En este contexto, el ámbito educativo fue uno de los territorios más afectados por la pandemia, especialmente por el violento cambio de vida que exigieron las cuarentenas y el consiguiente giro metodológico, que requirió pasar de la presencialidad a las clases remotas, aparejado de consecuencias psicológicas y sociales, de las que hasta hoy no se pueden dimensionar sus consecuencias.

En el caso de las escuelas chilenas, éstas llevaron a cabo una priorización curricular, seleccionando objetivos de aprendizajes nucleares, promoviendo el uso de recursos digitales e impulsando en los/as docentes

¹ Licenciada en Artes y Profesora de Artes Visuales. Dra. en Didáctica del Arte de la Universidad de Valladolid y Dra. en Filosofía y Estética de la Universidad de Chile. Diplomada en Gestión Cultural y Diplomada en Neuropsicología infantil. Académica en programas de Pedagogía en Educación de Párvulos, Educación Básica y Educación Media en Universidad de Chile y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Evaluadora en procesos de Acreditación de programas de Pedagogía en Comisión Nacional de Acreditación.

² Licenciada en Artes Visuales en la Universidad Católica de Chile. Artista textil y coordinadora de proyectos educativos en la Fundación Colorearte. Facilitadora del programa de formación inicial docente en el Método Colorearte.

un rol dialogante y de comunicación permanente con los/as estudiantes y sus familias. (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020).

Para el caso de la educación superior, el informe de la UNESCO IESALC (2020) destaca, dentro de los efectos de la pandemia en este nivel educativo, las graves consecuencias académicas y financieras que trajo el cese de actividades presenciales, la serie de ajustes de calendarios académicos que alteraron los procesos de enseñanza y aprendizaje, el reto diario de garantizar la continuidad de actividades formativas a través de la educación a distancia, la tarea de facilitar el acceso digital a recursos bibliográficos y a recursos tecnológicos, y, especialmente, apoyar a los/as estudiantes en aspectos socioemocionales, quienes en este periodo perdieron el contacto social presencial con sus compañeros/as y las rutinas de socialización típicas de la educación superior, debiendo reorganizar su vida cotidiana y adaptarse a la nueva vida en confinamiento.

Con respecto a las clases en educación superior, este mismo informe señala que tanto docentes como estudiantes han debido adaptarse apresuradamente y diseñar y aplicar nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje. Cabe señalar que la mayoría de estas propuestas metodológicas han exigido tener computador y conexión a internet, lo que obligó a generar estrategias de apoyo al estudiantado, en especial para aquellos/as que provienen de segmentos socioeconómicos bajos. Este informe, además, expresa que el cambio de modalidad no ha sido recibido positivamente, especialmente porque la formación que se ofrece en educación superior no fue diseñada para ser enseñada a distancia, por lo que a todos/as los miembros de estas comunidades este escenario les sorprendió sin preparación previa. Asimismo, las expectativas de los/as estudiantes al matricularse era de participar en una carrera tradicional, no un curso a distancia, la que además trae consigo dinámicas sociales particulares. Para finalizar, la educación remota exige disciplina y autorregulación, por lo que la edad y niveles de madurez de los/as estudiantes explicarían el éxito de algunos procesos de adaptación académica por sobre otros, en la educación superior.

En condiciones normales, la enseñanza de las artes en Educación Básica en Chile, especialmente en escuelas públicas, es débil y marginal, además de que es frecuente que profesores/as con mención en otras asignaturas estén a cargo de su enseñanza, lo que lleva a que las actividades desarrolladas sean acotadas, poco desafiantes a nivel cognitivo y estereotipadas. (OEI, 2011; Cobos, 2015; Errázuriz, 1994). En este problema las responsabilidades son compartidas, sin embargo, una parte de ellas recae en los cursos artísticos presentes (o ausentes) en los programas de formación de profesores de este nivel educativo, según lo expuesto por la investigación. (Orbeta y Oyanedel, 2018). Al respecto podemos mencionar que esta debilidad formativa encuentra su reflejo en las prácticas en aula y en el tipo de actividades que niños y niñas desarrollan, donde el dibujo, pintura y/o manualidades son protagonistas, invisibilizándose otro tipo de lenguajes y referencias artísticos, posiblemente por desconocimiento de un/a docente a cargo de la materia que no fue formado para ello. (Acaso, 2014).

Los cursos artísticos presentes en los currículums de los programas de formación de profesores/as de Educación Básica en Chile son débiles y/o ausentes, generales, habitualmente ejercitan solo técnicas escolares y no garantizan el aprendizaje de las artes desde un enfoque amplio e inclusivo (Ibid., 2018). Tal es el caso del arte textil y sus aplicaciones prácticas (shibori, batik, tejido a telar, estampado, entre otros), disciplina artística ausente en el currículo escolar y en los cursos artísticos de formación de profesores/as en educación superior. En este contexto, en Chile existe una institución que ha dedicado gran parte de su trayectoria al fortalecimiento y promoción del valor educativo del arte textil, en específico, el Shibori:

La Fundación Colorearte ©. Este interés surgió en 2004, cuando la fábrica de anilinas Montblanc © invitó a las escuelas, profesores/as y estudiantes de todo Chile a participar en un concurso donde debían teñir telas para dar forma a producciones artísticas colaborativas, teniendo objetivos de aprendizaje artísticos y transversales claros y explícitos. Este concurso fue todo un éxito y se llevó a cabo de manera ininterrumpida por más de 15 años, impactando positivamente en las comunidades educativas, donde el arte textil comenzó a ser visible y parte de las experiencias artísticas de muchos/as profesores/as y estudiantes; cabe señalar que, si bien el arte textil no es parte de su currículum formal, este concurso permitió trabajar el Shibori de manera extracurricular y explorar otras formas de trabajar las artes.

A lo largo de los años, el concurso recién descrito se transformó en una Fundación, la cual actualmente continúa difundiendo el valor educativo de las técnicas del teñido, esta vez por medio del Método Colorearte ©, que organiza, sistematiza y reúne las experiencias de este equipo con respecto a cómo aprender artes por medio del arte textil. Este método promueve el uso de metodologías y herramientas de aprendizaje innovadoras, a través del desarrollo de un proyecto inspirado en las artes y el modelo ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). La idea es que la aplicación de este método tenga como resultado final una pieza o intervención artística, así como desarrollar y promover habilidades tales como el trabajo colaborativo, la creatividad, el pensamiento crítico, la autorregulación, la comunicación y la sensibilidad estética, entre otras.

La serie de motivaciones descritas son compartidas por la Fundación Colorearte © y una académica del curso "Desarrollo y Aprendizaje del Lenguaje Artístico Visual", de primer año del Programa de Formación de Profesores/as de Educación Básica (primaria) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este interés común permitió formalizar una alianza e integrar a los contenidos impartidos en el curso mencionado el "Método Colorearte", como forma de innovar y apoyar en la docencia de pregrado en pandemia. La idea de este acuerdo fue aprovechar el valor educativo del arte textil y ofrecer un espacio de expresión artística a estudiantes de educación superior en confinamiento, así como enriquecer y motivar al estudiantado en su proceso de formación docente en modalidad remota, aprendiendo técnicas y lenguajes artísticos no tradicionales, que, además, funcionan como un espacio de contención emocional en un contexto adverso. Cabe señalar, además, que para facilitar el trabajo de los/as estudiantes, Fundación Colorearte envió a los hogares de cada uno/a de los/as estudiantes un set de materiales que incluía anilinas y telas, lo que sin duda fue un aporte sustancial para el desarrollo del proyecto.

OBJETIVOS

Objetivos del proyecto

- Implementar el Método Colorearte en un curso artístico de un programa de formación de profesores de primaria UC como proyecto de innovación en la enseñanza en contexto de pandemia
- Experimentar, junto a futuros profesores de primaria, nuevas formas de enseñanza y aprendizaje artístico de las artes no tradicionales, por medio del arte textil y teñido de telas.
- Desarrollar una experiencia formativa innovadora en educación superior, usando medios de expresión artísticos no tradicionales, que permitan comunicar ideas y emociones en un contexto social adverso.

- Ofrecer a la comunidad interesada una base de conclusiones e impacto derivadas de una experiencia de intervención e innovación en la docencia artística, en educación superior, en contexto de pandemia.

Objetivos de aprendizaje de los/as estudiantes.

- Conocer el lenguaje artístico textil, por medio de la creación de una obra usando el Método Colorearte.
- Comprender los beneficios de desarrollar proyectos artísticos en contextos adversos desde un enfoque emocional.
- Aplicar el método Colorearte por medio del desarrollo de una actividad artística en un curso de formación inicial docente.
- Reflexionar, por medio de una exposición artística, sobre los aportes formativos de las artes, en especial en contextos desfavorables.
- Valorar el arte textil como lenguaje artístico no tradicional, a través de la creación de un proyecto artístico.

METODOLOGÍA

El proyecto "Experiencia del Método Colorearte en Programa de Formación Docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile" se implementó entre junio y julio del 2020 en el curso "Desarrollo y Enseñanza del Lenguaje Artístico Visual" de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica (Primaria) de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este curso, en condiciones normales, tiene una duración regular de dos meses el primer semestre (los otros dos meses reciben formación musical), con sesiones de 4 horas cronológicas semanales, distribuidas en dos días: una sesión de 2 hrs. 40 min, y otra de 1 hrs. 20 min, dejando para trabajo no presencial 2,5 hrs. cronológica semanal. Debido a la pandemia y cuarentenas, a nivel institucional se ajustaron la duración de las clases, debido al tipo de método de comunicación utilizado, clases sincrónicas en vivo vía zoom, que producen fatiga visual y mental, por lo tanto, se sugirió que los tiempos de conexión a clases no debían superar 1 hrs. cronológica, dejando el resto del tiempo para trabajo autónomo. Para el caso de este proyecto, se utilizaron 4 sesiones de clases sincrónicas en vivo, que tuvieron una duración aproximada de 1 hrs., un día a la semana, dejando 2 horas semanales para trabajo autónomo, no presencial y asincrónico. El proyecto, por lo tanto, tuvo una duración de 12 horas cronológicas, distribuidas en 4 sesiones: 4 horas de clases sincrónicas en vivo y 8 horas de trabajo autónomo.

Los responsables de este proyecto fueron: la académica responsable del curso, con formación en didáctica de las artes y arte textil, y la coordinadora educativa de la Fundación Colorearte, con formación en licenciatura en artes y experta en el uso del método implementado. Este curso está compuesto por 41 estudiantes, con mujeres por sobre hombres, cuyas edades fluctúan entre 18 y 20 años y la mayoría de ellos/as egresaron recién de la escuela.

Con respecto al tipo de actividad diseñada, toma como referencia el Método Colorearte, inspirado en el método ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) y el arte textil, en específico la técnica "Shibori" (Teñido de amarras). Este método promueve la participación de los/as estudiantes en el diseño de una instalación artística, basado en un tema o concepto, que, en este caso, fue su estado emocional durante la pandemia y cuarentenas, tema propuesto por las encargadas del proyecto y aceptado por todos/as los/as estudiantes.

Para evaluar el impacto de la implementación de este proyecto y los aprendizajes adquiridos por los/as estudiantes, se diseñaron diferentes estrategias e instrumentos y se analizó la información obtenida desde diferentes enfoques. En primer lugar, se procedió a analizar la información obtenida a través de una encuesta aplicada a los/as estudiantes, al inicio y cierre de la experiencia. También se elaboró una pauta de evaluación final para evaluar formativa y sumativamente las instalaciones realizadas por los/as estudiantes. Sumado a esto, se realizaron evaluaciones de proceso durante todas las sesiones de clases sincrónicas y asincrónicas, usando notas de campo y aclarando dudas de todos/as los estudiantes con respecto el uso del material y al diseño de su proyecto artístico. Con respecto a las preguntas de la encuesta de inicio y cierre fueron las siguientes:

1) Inicio

- ¿Qué tan relevante fue para ti el arte durante tu período escolar?
- ¿Cómo te hubiera gustado aprender arte en el colegio?

2) Cierre

- ¿Qué te pareció la experiencia con el Método Colorearte?

Con respecto a las sesiones del proyecto, éstas se distribuyeron de la siguiente manera:

Sesión 1: Bienvenida, motivación e introducción.

Se describió a los/as estudiantes el proyecto y objetivos de aprendizaje de la actividad. Luego, se realizaron las preguntas de activación e inicio. Asimismo, se comunicó al grupo quienes son y qué promueve la Fundación Colorearte, su misión. Luego, se estableció una conversación distendida para conocer el Método Colorearte y cómo sus actividades podrían nutrir sus futuras prácticas docentes en Educación Básica y lo relevante que es conocer diferentes lenguajes artísticos, algo que sin duda enriquece el aprendizaje artístico de niños y niñas, como productores/as y/o espectadores/as. Para finalizar, se exhibieron testimonios de profesores/as que han aplicado el Método Colorearte en sus actividades educativas y se invitó a los/as estudiantes a inscribirse para recibir un kit de materiales en sus casas para desarrollar con mayor facilidad la actividad propuesta.

Sesión 2: Investigación

En esta sesión se dialogó en torno al tema que orientaría el desarrollo del proyecto artístico de los/as estudiantes. Se dialogó acerca de lo adecuado que sería comunicar por medio de una obra todas aquellas emociones surgidas en pandemia y en las cuarentenas. Finalmente, y por acuerdo general, se propuso que la temática a trabajar sería "Covid 19 y las emociones: una excusa para la creatividad". Luego, se explicaron a los/as estudiantes las instrucciones generales del trabajo a desarrollar, los objetivos de aprendizaje, se describió la pauta de evaluación a utilizar para valorar el proyecto final y se dieron una serie de sugerencias técnicas, especialmente porque la mayoría de ellos/as nunca había trabajado la técnica del shibori. Para fortalecer esto, se exhiben algunas de las obras de la Bienal WTA 2020, abriendo espacio para comentarios y apreciaciones sobre lo observado, sí como definir conceptos tales como "instalación", "arte conceptual", "intervención artística en el paisaje", "land art", entre otros conceptos técnicos.

Sesión 3: Crear y comunicar.

En esa sesión se dialoga acerca de las ideas que los/as estudiantes han desarrollado con respecto al proyecto final y se realizan retroalimentaciones a manera de evaluación formativa. Se confirma además si los/as estudiantes han recibido sus materiales de teñido textil. Por otro lado, y como parte de la modalidad de entrega del proyecto: un dossier que incluya fotografías del proceso de trabajo, de la obra final, además de comentarios personales sobre la experiencia, se realiza una capacitación en técnica de fotografía con celular (móvil). Para ellos, se explica cómo deberían ser tomadas las fotografías de las obras (encuadre, luz, composición, edición, etc.). Para fortalecer este aprendizaje, se exhibieron fotografías de instalaciones realizadas por profesores/as de todo Chile que han trabajado el Método Colorearte, dejando espacio para la discusión sobre aquellas fotografías mejor logradas.

Sesión 4: Cierre y repaso general.

Esta es la última sesión y se utilizó para realizar una recapitulación de todo lo aprendido, comunicado, explorado y desarrollado de manera autónoma por los/as estudiantes. Se deja espacio para el dialogo para conocer aciertos y desafíos que los/as estudiantes han experimentado durante el proceso de trabajo. Para fortalecer las ideas, se revisan diferentes producciones de artistas textiles contemporáneos, con el fin de ampliar sus referencias teóricas acerca de la técnica trabajada. Para finalizar, se realiza, por medio de la plataforma Mentimeter, una encuesta de salida para todos/as los/as estudiantes del taller. Además, se recogen comentarios finales sobre la experiencia y cómo les nutre su formación como futuros/as profesores/as de Educación Básica.

RESULTADOS

Preguntas de inicio

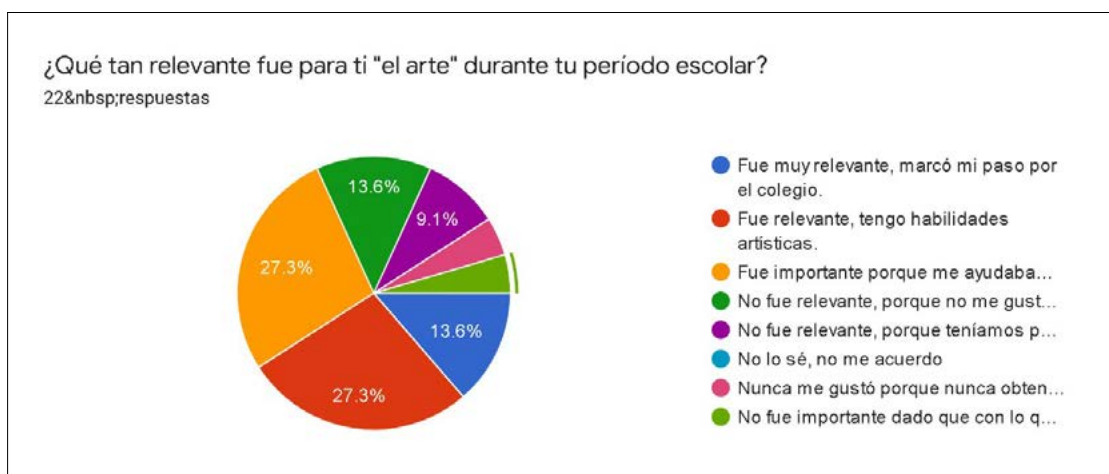


Figura 1: ¿Qué tan relevante fue para ti el arte durante tu periodo escolar?

EJE 2: Prácticas educativo artísticas y formación de profesores.

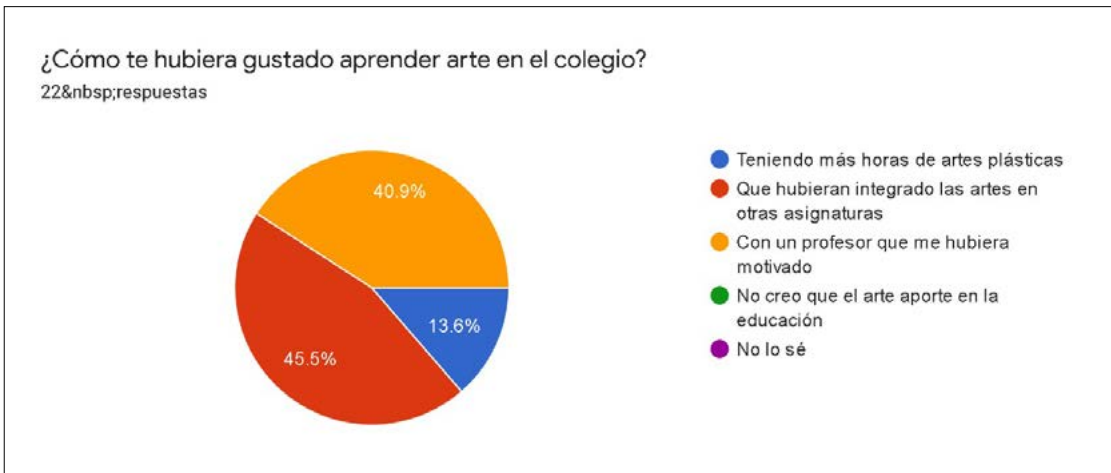


Figura 2: ¿Cómo te hubiera gustado aprender arte en el colegio?

OBRAS DE LOS/AS ESTUDIANTES



Figura 3



Figura 6

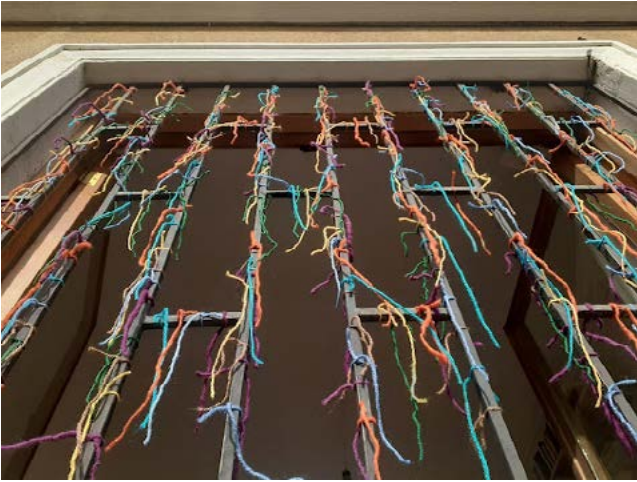


Figura 4



Figura 8



Figura 7



Figura 9



Figura 10

TESTIMONIOS DE LOS/AS ESTUDIANTES

1) Antonia Zambrano: "El curso estuvo genial, espero cuando sea profesora volver a encontrarme con el proyecto y poder enseñarle todo lo que aprendí a los niños. Me voy muy contenta con la experiencia vivida."

2) Francisco Mouat: "La verdad es que fue una experiencia muy enriquecedora. Siento que es muy necesario tener estas perspectivas en relación a cómo trabajar el arte en el aula, pero también a cómo entendemos el arte hoy en día. Me quedo con trabajar el arte en el aula como un proceso con la creatividad como elemento principal. ¡Muchísimas gracias!"

3) Fiamma Caro: "Se puede innovar mucho en las salas de clases. Investigando sobre un tema que le guste al niño, o que quiera aprender, se pueden combinar las artes y las distintas materias a través de métodos de enseñanza artística, y así potenciar su conocimiento, porque se involucran en su propio aprendizaje. Definitivamente me sacó de la rutina, fue muy divertido el intentar plasmar mis emociones y vivencias en una intervención textil."

PREGUNTA DE CIERRE

Define en tres palabras que te pareció la experiencia con el Método Colorearte. (Para responder estas preguntas, se utilizó el programa Mentimeter)

CONCLUSIONES

El proyecto recién descrito es una experiencia inédita en el programa de formación de profesores de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La alianza entre Fundación Colorearte y la docente responsable de este curso artístico permitió, por primera vez, integrar el Método Colorearte a la formación inicial docente en Chile. Sumado a esto, podemos señalar que para los/as estudiantes beneficiarios/as del proyecto fue una experiencia significativa, no solo por trabajar las artes desde un lenguaje no tradicional, como es el caso del arte textil, sino que además, por el momento en el cual se desarrolló la actividad, una pandemia que trajo aparejados una serie de retos para estudiantes y docentes.

Varios/as estudiantes manifestaron que el Shibori es una gran herramienta educativa y artística, y que además se muestra como un gran apoyo para la enseñanza, ya que les permite investigar, explorar, experimentar, conocer, dialogar y aprender artes de una forma innovadora, y que, de trabajarse en las escuelas, enriquecería la enseñanza del arte para niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, podemos señalar que el grupo de estudiantes beneficiarios/as del proyecto no tuvo dificultades para trabajar el Método Colorearte. Inicialmente se observó cierto temor ya que no conocían la técnica, sin embargo, y a lo largo de las diferentes sesiones, los/as estudiantes ganaron confianza en sus



Figura 11

ideas y capacidades y cumplieron con los objetivos de aprendizaje del proyecto: conocer el arte textil, el Método Colorearte, comprender los beneficios de desarrollar proyectos artísticos en contextos adversos desde un enfoque emocional, desarrollar una actividad artística en un curso de formación inicial docente, reflexionar sobre los aportes formativos de las artes en contextos desfavorables y valorar el arte textil como lenguaje artístico a través de la creación de un proyecto interdisciplinario. Para finalizar, todos/as los/as estudiantes crearon una instalación artística, lo cual sin duda generó una sensación de satisfacción personal y autovaloración.

Por lo tanto, y pese a que existe muy poca presencia de cursos artísticos en la formación inicial docente de profesores de Educación Básica en Chile, esta iniciativa pionera sin duda marcará un precedente al mediano y largo plazo, debido a que muchos/as estudiantes señalaron que llevaran esta técnica a sus futuras salas de clases, por lo que es posible que el impacto de este proyecto sea también visible en un futuro no muy lejano, cuando estos/as futuros/as docentes lleven el shibori a las aulas de todo Chile.

BIBLIOGRAFÍA

Agirre, I. (2005). *Teoría y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro-EUB

Bamford, A. (2009). *El factor ¡WUAU! El papel de las artes en la educación, un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.

CEPAL (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19. Efectos económicos y sociales. Informe especial Covid-19*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf

Cobos, D. (2015) *Educación Artística en Chile: Diagnóstico de actuales prácticas docentes y posibles perspectivas*. (Tesis de Doctorado) Universidad de Valladolid–Universidad de Chile. Valladolid.

Errázuriz, L. (1994) *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797–1993*. Santiago: Ediciones UC.

OEI (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Recuperado en noviembre de 2020 de https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2014/03/educacion_artistica_chile.pdf

Orbeta-Green, A., & Oyanedel-Frugone, R. (2018). En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 30(2), 375-394. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57622>

Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile

Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social Covid 19. Santiago de Chile

Román, J. (2020) *La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L, 13-40.

UNESCO IESALC. (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

PLANTACIÓN DE SUEÑOS: UNA PRÁCTICA POÉTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

PLANTAÇÃO DE SONHOS: UMA PRÁTICA POÉTICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

DREAMS PLANTING: A POETIC PRACTICE FOR TEACHER TRAINING

Felipe Augusto Michelini da Silva¹ / Rita Luciana Berti Bredariolli²

(Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP)

Resumo: Abordaremos com este trabalho um relato de experiência sobre a formação de professoras e professores como práticas educacionais-artísticas, concebidas e realizadas como levantes a padrões hegemônicos e sobrevivências a adversidades cotidianas. Especificamente, serão temas deste nosso trabalho as práticas de formação docente realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", IA-UNESP, na cidade de São Paulo, Brasil. Neste nosso contexto este programa de formação docente integra estudantes das Licenciaturas em Arte-Teatro, Música e Artes Visuais. Em meio à pandemia vivida em 2020 e 2021, encontramos frestas de atuação para uma resistência coletiva, transgressora e afetiva, concebendo a criação de sequências didáticas como "Plantações de Sonhos". Neste trabalho fundamentaremos esta prática educacional-artística com base nos ensinamentos de bell hooks (2017), Paulo Freire (1997), Ailton Krenak (2019) e Davi Kopenawa (2015).

Palavras-chaves: arte/educação, formação docente, poética, transgressão.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

(Manoel de Barros)

Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão.

(bell hooks)

Os anos de 2020 e 2021 trouxeram muitos desafios a nossos caminhos como professoras e professores, artistas, seres sensíveis que habitam o mundo. De repente, nos vimos trancados, privados da presença que dá sentido às trocas vividas em sala de aula. Desamparados pelo estado. Com o medo da morte e as catástrofes a assombrarem nossos pensamentos diários.

É no contexto da pandemia provocada pelo coronavírus, recrudescido por uma política de morte que estrategicamente se perpetuou no Brasil durante este período, que o trabalho aqui narrado se desenvolveu. Nesta conjuntura, as potências dos encontros e acontecimentos aqui compartilhados tornam-se ainda mais grandiosas.

¹ Mestrando em Arte Educação no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". É ator, palhaço e arte-educador. É professor de artes da prefeitura de São Paulo, Professor Supervisor no Programa PIBID I.A./UNESP e ator na Cia de Achadours.

² Professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio, de Mesquita Filho" e coordenadora do PIBID, IA-UNESP.

Abordaremos com esta escrita, por meio do relato de experiência, um procedimento poético criado coletivamente, durante os encontros formativos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, IA- UNESP. Junto a estudantes das Licenciaturas em Arte-Teatro, Música e Artes Visuais, encontramos brechas para repensar o ensino público e questionar as estruturas educacionais. Trabalhamos com a criação de aulas de arte e sequências didáticas a serem realizadas com estudantes da escola pública paulistana. A este procedimento didático-poético nomeamos: “Plantação de Sonhos”.

CAVAR ESPAÇOS PARA SEMEAR MUDANÇAS: ENCONTRO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA

Segundo o edital nº 2/2020 promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que promove a inserção de estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas de educação básica. O Programa destaca-se pela concessão de bolsas de estudos para estudantes e docentes de universidades e institutos federais brasileiros, bem como para professoras e professores da educação básica pertencentes à rede pública de ensino.

Criado em 2007, o PIBID aprofunda vínculos entre universidade e escola pública. Ao valorizar a experiência da prática pedagógica, este Programa possibilita uma formação docente que efetivamente seja pautada na relação entre fundamentação teórico-metodológica e prática, levando estudantes a reconhecerem e enfrentarem as dificuldades de um sistema público de ensino, bem como a valorizarem a atuação de profissionais que, apesar de todas as adversidades, preservam um trabalho de formação humana.

Em nossa instituição de ensino superior, o PIBID teve início em 2010, sob coordenação da Prof^a Dr^a Luiza Christov até 2014, e da Prof^a Dr^a Eliane Bruno entre 2014 e 2016.

Em 2020, após um corte significativo de bolsas, passamos a realizar nosso projeto com uma Escola Municipal da região de São Mateus, na zona leste da cidade de São Paulo. Contemplados pelo edital 02/2020, contamos com 8 estudantes bolsistas e 8 estudantes voluntárias.

Devido à pandemia que se alastrou pelo Brasil, permanecendo até os dias atuais, pudemos acompanhar de perto os desafios enfrentados pelas escolas públicas municipais. Entre março e dezembro de 2020 as aulas foram ministradas de maneira exclusivamente remota. O ensino online alargou os abismos sociais e escancarou as diferenças entre estudantes. Muitos e muitas não possuíam aparelhos tecnológicos adequados para o acesso às aulas, bem como internet ou condições de estudos em suas casas. Para cada turma de 30 estudantes que ministramos aulas, cerca de 8 estudantes frequentavam as aulas online. Segundo pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, “em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil” (UNICEF, 2021, p. 44). O estudo expõe os danos causados durante o período da pandemia e os preocupantes índices de exclusão escolar, demonstrando a necessidade de um plano de recuperação das aprendizagens nos próximos anos e a busca por estudantes que abandonaram os estudos.

Ainda assim, diante deste cenário, encontramos brechas para nossa atuação. Superamos este contexto adverso e buscamos formas de conexão com estudantes que estavam participando das aulas, acreditando na arte como possibilidade de resistência e de poetização em um momento tão difícil. Dividimo-nos em grupos e criamos vídeo-aulas para as turmas com as quais trabalhávamos na escola, abrangendo grupos de crianças entre 7 e 10 anos. A valorização de experiências artísticas que pudessem ser vividas dentro de suas casas eram o mote para criação destas vídeo-aulas.

Como resultado deste processo tivemos a elaboração de vídeos que abordaram temáticas como: construção de instrumentos musicais com objetos do cotidiano; concepção de sequências fotográficas partindo do contexto de isolamento social das crianças; criação de obras de arte inspiradas pela artista Maria Auxiliadora; dobraduras e origamis; desenhos sinestésicos; construção de brinquedos e personagens com materiais recicláveis; escrita de cartas entre as turmas e docentes.

Em fevereiro de 2021 a prefeitura de São Paulo retomou as aulas presenciais, mesmo com os altos índices de mortes diárias no estado. Conforme dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados–SEADE (2021), no final de fevereiro o estado de São Paulo contava com cerca de 370 mortes diárias por covid-19, e ao final de março chegou a 1.209 mortes por dia. Ainda assim, a prefeitura impôs o retorno presencial às escolas, de forma optativa para estudantes e obrigatória para docentes, em um sistema híbrido de aulas online e presenciais. Houve uma reação por parte de docentes, que organizaram movimentos de greve junto aos sindicatos. Dentre as pautas da greve estavam a exigência de vacinação para docentes e estudantes e o ensino remoto até que houvessem condições sanitárias seguras para o retorno presencial. Contrários à decisão da prefeitura, e amparados por nossa Instituição de Ensino Superior, mantivemos as atividades do PIBID IA-UNESP de maneira remota.

Aliando o Programa à luta de professoras e professores por condições adequadas de trabalho, nosso PIBID vem se estabelecendo como um importante espaço de formação de arte/educadoras e arte/educadores, justamente porque nos permite orientar estudantes de Licenciatura com base nas experiências na escola pública.

Por vezes os conteúdos das aulas da Universidade parecem distantes de um cotidiano prático das escolas públicas. Quando vivenciamos as aulas de artes nestes espaços precisamos lidar com precariedades estruturais, falta de materiais, imposições governamentais e limitações burocráticas. Em contato com a escola, nossos e nossas docentes em formação aprendem a trabalhar com os recursos existentes, partindo das condições da realidade. Fazer o que é possível dentro das estruturas educacionais, paralelamente à luta por sua transformação.

Assim, atuar diretamente na escola pública significa estar dentro de um sistema educacional do qual discordamos, tentando encontrar as frestas, as brechas, as fissuras para realizar um trabalho que contribua para a criação de uma educação como prática da liberdade, como um ato de insubmissão, portanto. Juntos e juntas questionamos as normas disciplinares e as fronteiras educativas. Transgredimos as imposições sistêmicas ao valorizar os diferentes contextos e realidades educacionais, criando processos artísticos emancipatórios ancorados na atenção ativa, na busca por um currículo decolonial e na diversidade.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos

camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar as fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (hooks, 2017, p. 273)

Buscamos cavar, revolvendo o solo do espaço escolar em que atuamos, para revitalizá-lo como espaço de partilha, comunhão, afetividade, semeando a valorização da diversidade, pela ruptura de estruturas opressoras e coloniais que ainda dominam grande parte das escolas públicas brasileiras.

ENTRELAÇANDO RAÍZES: RESISTÊNCIA COLETIVA

*Em roda ciranda carnaval comunhão
Sob a luz da lua salpicando o chão
É resposta, é parceria, é tudo parente
Quem resiste com fé no coletivo
Como quem planta para que colham as próximas gerações
Como quem ama a humanidade
(Lira Alli)*

Em meio ao triste contexto brasileiro de 2021, as reuniões de formação do PIBID IA-UNESP tornaram-se espaços de encontro e fortalecimento, superando demandas burocráticas. Rompendo com a lógica sistêmica de produtividade, despejo de conteúdos nas aulas e aceleração da vida, provocamos momentos de suspensão e autocuidado na formação de arte/educadoras e arte/educadores.

Durante as reuniões semanais online pudemos pausar as demandas de trabalho para ouvir cada pessoa do grupo. Trocamos inquietações e reflexões sobre a vida, compartilhamos histórias e comungamos afetos, em um procedimento concebido coletivamente que foi chamado de "Roda Viva". Baseado em um programa de entrevistas criado pela TV Cultura, nosso "Roda Viva" surgiu como uma necessidade de aproximar o grupo afetivamente e de conhecer as histórias de vida de cada participante do projeto. A cada encontro virtual sorteávamos uma pessoa do grupo, e todas as outras podiam dirigir-lhe perguntas, como em uma entrevista.

A ação poética de entrevistar, fazer perguntas, ouvir histórias e pensamentos, vêm se demonstrando uma das "pérolas" do nosso trabalho. Ao elaborar perguntas poéticas para integrantes do grupo, trabalhamos com a valorização das histórias de vida, o compartilhamento de mundos e universos que cada pessoa é. Reconhecemos as contribuições individuais para o coletivo, transformamos em conteúdo de aprendizagem as vivências pessoais e exercitamos a escuta. Qualidade esta fundamental para a formação em arte/educação, pois, como nos diz Paulo Freire, "ensinar exige saber escutar" (FREIRE, p. 110, 2020).

Muitas são as pesquisas que trabalham com narrativas de vida na formação docente. Ressaltamos aqui duas inspirações para nosso trabalho. bell hooks (2017), ao compartilhar suas histórias vividas na escola, na universidade e fora dela, nos inspira a refletir sobre nossas trajetórias para pensar a educação que queremos com base em nossas vivências. E a escritora Conceição Evaristo (2017), com suas escrituras, nos ensina a poetizar nossas histórias, a observar os contextos e valorizar os saberes de cada trajetória,

fazendo deles arte. A olhar para nossas memórias e vivências e criar delas ficções, inventá-las artisticamente.

O ato de convidar professoras e professores em formação a olharem para suas histórias de vida provoca-os a olharem também para as histórias, trajetórias e contextos de seus estudantes.

Em tempos difíceis, criamos uma roda virtual que superou a frieza dos computadores, aquecendo nossos corpos com memórias, pensamentos e narrativas do que somos. Em meio à política de morte que estrategicamente se instaurou no Brasil, criamos juntas e juntos brechas para a produção de vida.

Aos poucos, aprendemos que precisaríamos estar profundamente conectadas com as questões do Brasil, com nossos sentimentos e com o coletivo, para então realizar os trabalhos possíveis dentro da escola.

O avanço da extrema direita, o descaso com a saúde pública, o sucateamento das escolas públicas, a segregação estrutural que dita quem tem direito à vida, as frequentes notícias diárias sobre absurdos políticos vividos no nosso país. Como seguir acreditando na educação pública neste momento? Como seguir atribuindo sentido às nossas aulas?

Precisamos encontrar na nossa atuação em grupo a força para superar esse momento tão adverso e realizar, ainda assim, um trabalho artístico/educacional que movesse as estruturas escolares, criando espaços de vida no cotidiano da escola e da universidade. bell hooks nos ensina que a construção do espaço de aprendizado e a busca por uma pedagogia engajada são tarefas coletivas (2017, p. 18). Portanto, pensamos na criação de nossas reuniões e aulas sempre de maneira conjunta.

Agarradas umas às outras, passamos a inventar procedimentos poéticos de sobrevivência em nossas reuniões de formação. Além da nossa “Roda Viva”, elaboramos oficinas artísticas, com práticas de atividades conduzidas pelas próprias docentes em formação. Assim, experimentamos entre nós oficinas de: criação de obras de arte partindo de histórias de vida; desenho sinestésico; cultura pop e representatividade; música; teatro e artes visuais.

Ainda ousamos sonhar outras práticas educacionais-artísticas possíveis. Invencionar aulas a serem colocadas em prática na escola, ancoradas nas nossas inquietações com o momento presente. Demos início à nossa “Plantação de Sonhos”.

PLANTANDO SONHOS PARA GERMINAR PRESENTES POSSÍVEIS

*Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras:
ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua
coragem de denunciar e de anunciar.
(Paulo Freire)*

No início de 2021 propusemos um exercício de imaginação. As pessoas do nosso coletivo deveriam pensar sobre qual projeto artístico/educacional gostariam de desenvolver com estudantes da escola de educação básica na qual atuamos, levando em consideração os contextos experimentados e as inquietações sobre

o momento em que estávamos vivendo. Este exercício de imaginação tinha também como objetivo a construção do entendimento do exercício docente, da condução didática como criação poética, atribuindo ênfase, especificamente, à compreensão sobre a funcionalidade e a elaboração de uma sequência didática. Imaginar outras práticas educacionais-artísticas, a partir do conhecimento de um contexto escolar real, do reconhecimento das dificuldades e potencialidades deste mesmo contexto e da interferência neste contexto num movimento de enfrentamento poético. Revolver o solo da escola para semear e fazer germinar presentes possíveis. Processo de imaginação política, porque vinculado com o reconhecimento e reparação de um "terreno", mais especificamente, a escola em que atuamos. Processo desdobrado e concretizado no entendimento e elaboração de um planejamento de uma sequência didática. Da explicitação deste processo e de sua intencionalidade, emergiu a imagem poética, a metáfora política que deu nome a esta prática educacional-artística de formação docente: "Plantação de sonhos".

Este nome poético sugerido pela estudante Isabela Hummel e tão afetuosamente acolhido pelo grupo nos fez pensar na necessidade de sonhar a educação. De plantar sonhos em cada aula. De fazer germinar presentes-futuros possíveis a cada encontro com estudantes. Plantar sonhos com as crianças e jovens nos parecia algo muito valioso naquele momento. Valor díspar ao que nossa sociedade, regida pelo capital, imputou ao sonho, em sua cooptação ao consumo. Estes sonhos que imaginávamos plantar eram outros.

Diferente de nossa sociedade, algumas comunidades indígenas vivem em seus sonhos experiências de troca espiritual, de conexão com antepassados, entendimentos do presente e possibilidades de futuro. Segundo Ailton Krenak, diferentes povos procuram orientações em seus sonhos, onde podem buscar "os cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades" (KRENAK, 2019, p.52).

No livro "A queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami", Davi Kopenawa (2015) narra experiências vividas em seus sonhos de xamã. Ele nos ensina sobre ouvir as palavras dos espíritos xapiri, que brincam e dançam nas florestas. E sobre os sonhos, afirma serem eles a "escola" de seu povo, onde aprendem "as coisas de verdade" (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 77). Assim, Davi Kopenawa nos inspira a revisitar a palavra e o terreno "escola". Nos convida a pensar os sonhos como escola e a escola como lugar de plantação de sonhos.

Ailton Krenak nos provoca a pensar nos sonhos "como uma disciplina relacionada à formação, à cosmovisão, à tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho de aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com as outras pessoas (KRENAK, 2019, p.52).

Estas e outras palavras de Ailton Krenak, assim como as de Davi Kopenawa constituem, junto a outras referências, os "sentido-inspiração" que nos mobilizam a pensar nossas aulas de artes como espaços de autoconhecimento, de aprendizado, de experimentação, de "canto", de "cura" e de possibilidades.

Trazemos aqui o "sentido-inspiração" para nosso cultivo. Conceber a aula como lugar para plantar sonhos, revolvidas e revolvidos pelas sabedorias ancestrais de povos indígenas preservadas e atualizadas pelas palavras de Davi Kopenawa e Ailton Krenak, nos ajuda a elaborar processos artísticos de autodescoberta, de conexão com a própria ancestralidade e de abertura para outras experiências sensíveis. Nos convida

à uma aproximação com as cosmovisões ameríndias, expandindo nossas possibilidades de escola e educação.

Outro “sentido-inspiração” para esta semente de sonhos no chão da escola pública deriva dos pensamentos de Paulo Freire (1997). Em seu texto “Denúncia, Anúncio, Profecia, Utopia e Sonho”, ele nos apresenta a necessidade de sonhar outros mundos possíveis, com base nas questões e indignações do presente. Imaginar outras relações sociais e agir para a transformação da realidade, ancorados no sonho de uma sociedade mais justa.

Freire denuncia o discurso neoliberal que tenta impor a visão determinista da história, nos ensinando a pensá-la como possibilidade. Isso significa conceber a história como algo a ser construído com nossa intervenção, nos movendo a criar outros mundos possíveis (FREIRE, 1997, p. 678).

Ao tomarmos a responsabilidade da feitura da história em nosso dia-a-dia, podemos sonhar outros presentes, inconformados com opressões e violências. Acreditar que a mudança é possível. E, portando, agir para sua concretude.

Neste sentido, pensar a sequência didática como uma plantação de sonhos significa para nós também o começo da ação, o plantar a semente da transformação, fundados nas indignações e renovações que almejamos para o presente. Caminhar em direção à escola que sonhamos. Nos convoca a refletir sobre as aulas que acreditamos e a ouvir os sonhos de nossas e nossos estudantes.

Assumindo estes valores e concepções como princípios, propusemos um pequeno roteiro poético para que pudéssemos conceber nossas sequências didáticas pela revolução de nossas sedimentações. Começava assim, o cultivo de nossa “Plantação de sonhos”.

Partindo do pressuposto que sonhos são necessários, iniciamos sua transformação em projetos. Propusemos a criação de sequências didáticas a partir de perguntas importantes que definem o que escolhemos por conteúdos e como os realizamos em ações práticas: O que é uma aula? O que é uma sequência didática? Quais elementos compõem uma aula e uma sequência didática? Com quem será composta: quem é a turma, o coletivo de pessoas com quem iremos trabalhar? Qual o contexto de trabalho? (Que lugar é esse? O que compõem esse lugar? Quem são as pessoas que compõem esse lugar? E especificamente, considerando nosso contexto: o que significa esse lugar sendo que, atualmente, ele se espalha em muitos lugares por estar sendo realizado remotamente).

Ao final deste roteiro era ressaltado o valor das metáforas, das imagens, da linguagem poética para a construção do trabalho didático, pela afirmação de que

“tudo o que realizamos em nossa vida é um trabalho de criação, é poética, portanto, e aquilo que não parece ser, deve ser, como exercício profundo de resignificação, assumido como se fosse: poética = criação = revitalização.

SONHOS são NECESSÁRIOS, assim como sua transformação em projetos”.

Depois de elaboradas, as sequências didáticas, ou "Plantações de Sonhos", foram compartilhadas entre nós. Partilha que engendrou entusiasmos. Segundo bell hooks, o entusiasmo de professoras e professores é um ato transgressor ao tédio e à falta de empolgação pertencentes ao sistema educacional colonizado. Ela ressalta que

o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresente que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência de sala de aula. (hooks, 2017, p.21)

Convocar docentes em formação, docentes em atuação e estudantes a fazerem da escola aquilo que dela sonharam é propor a recuperação do sentido das aprendizagens escolares. Crianças e jovens passam horas de suas vidas copiando tarefas da lousa, reproduzindo informações que muitas vezes estão esvaziadas de sentido em suas vidas. Concretizar a aula que sonhamos coletivamente nos parece uma maneira de criar brechas para o entusiasmo que pode emergir do encontro entre os sonhos de docentes e estudantes.

Nosso sistema educacional colonial perpetua a escola como um lugar de obediência e serventia ao sistema capitalista. É pautado na impessoalidade das informações, na transmissão de conhecimento de docentes para estudantes e na tentativa de controle das subjetividades. A escola, como nos ensina Michel Foucault (2017), é uma instituição de vigilância e punição, que age para o controle dos corpos, promovendo a manutenção das relações de poder entre classe dominante e classe dominada.

Como prática contra-hegemônica, a nossa "Plantação de Sonhos" abre espaço para as subjetividades, convidando cada pessoa a partilhar seu universo, seus desejos, suas invenções e proposições poéticas para as aulas de artes. Valorizar os sonhos é reforçar a capacidade de criar subjetivamente, de entender a complexidade da pluralidade, de enaltecer as contribuições individuais para a construção de sonhos coletivos.

Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vive-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. (KRENAK, 2019, p. 32).

Plantar sonhos significa, assim, fortalecer nossas "poéticas sobre a existência" – e sobre a resistência, sobre a resiliência–retomando a sabedoria da terra para ver florescer as vontades coletivas no espaço da escola. Celebrar a diversidade em sala de aula nos permite reelaborar os nossos sonhos no encontro com os sonhos de estudantes, fazendo um convite à participação ativa na construção da escola almejada. Nos propõe uma plantação coletiva, que deve ser cuidada, regada e adubada diariamente. Plantar, a cada aula, juntas e juntos, nossos sonhos para novos amanheceres.

SONHOS PLANTADOS OU DOS TEMAS TRANSVERSAIS QUE ATRAVESSAM ATUALMENTE A PRODUÇÃO ARTÍSTICO/EDUCACIONAL DO PIBID I.A./UNESP

Nosso trabalho de “Plantação de Sonhos” resultou na criação de sequências didáticas individuais e coletivas que foram postas em prática na escola onde atuamos. As sementes foram lançadas. E germinaram em potentes raízes e caules, florescendo em oficinas, criações de vídeos para estudantes e aulas realizadas de maneira remota e presencial.

Em um exercício de síntese, podemos identificar os seguintes temas transversais que permeiam nossa experimentação atual:

1 - Histórias de si (7º ano do Ensino Fundamental): promover a criação de dispositivos artísticos que propiciam a experimentação de histórias pessoais, como espaços seguros de autoconhecimento pela criação artística. O grupo propôs a criação de livros-diários onde estudantes puderam exercitar a concepção de textos autobiográficos, autorretratos, colagens, experimentações sobre si e sua visão de mundo. Os trabalhos que compõem este conjunto foram criados por Naomi Lustrosa, Jenis Bacelar, Amanda Rocha e Carolina Rodrigues Gomes.

2 - Utopias (7º ano do Ensino Fundamental): valorizar a poesia que se encontra em nossos cotidianos, trabalhar com slam e a crítica social. Segundo Cynthia Neves, slams são

competições ou batalhas de poesias que dão vez e voz a poetas da periferia, os quais versam sobre as adversidades do seu cotidiano, abordando temas como racismo, violência, drogas, machismo, sexismo, sempre de teor crítico e engajado, que requerem a escuta, a reflexão e a politização do seu público-ouvinte (NEVES, 2017, p. 92).

Aproximando-se das referências musicais e contextos da turma da escola, o grupo propôs que estudantes analisassem vídeos de slam, RAP e Funk, provocando-as a refletir sobre as opressões sociais que vivenciam em seu cotidiano. Estudantes puderam ainda compartilhar referências pessoais de poesia e foram convidadas a criarem suas próprias poesias como trabalho final da sequência didática. Os trabalhos que compõem este conjunto foram criados por Cecília Raquel, Mateus Caetano e Camila Cortellini Ferreira.

3 - Ressignificação de consumo (1º ano do Ensino Fundamental): experimentar materialidades e dimensionalidades a partir de descartes. As crianças do 1º ano puderam criar instrumentos musicais com materiais do dia-a-dia e embalagens descartadas, produzir suas próprias massinhas de modelar, criar origamis com retalhos de papel e experimentar também materialidades sonoras do ambiente escolar. Os trabalhos que compõem este conjunto foram criados por Luiza Kehdi, André Fabiano de Macedo e Renato Barbosa.

4 - Ludicidades (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental): conceber a aula como espaço de fora, lugar de experimentação do corpo, da relação interpessoal e da relação com as espacialidades da escola. As crianças experimentaram momentos fora da sala de aula, realizando pinturas com materiais da natureza encontrados nos diferentes ambientes da escola, jogos teatrais e musicais executados em espaços alternativos à sala de aula (pátio, parque e espaços abertos) e percussão corporal como experimentação de si e do espaço ao seu redor. Os trabalhos que compõem este conjunto foram criados por Leticia de Souza Alves, Lucas Ramos, Fernanda Keico O. Sugiyama, Domingos José, Kelly Sumadossi e Isabela Hummel.

Com a estruturação dessas sequências didáticas criamos a base necessária para colocá-las em prática por meio de aulas assíncronas e algumas aulas presenciais ao final de 2021. E essa “Plantação” só foi possível graças à construção cuidadosa e coletiva de cada pessoa que hoje integra o nosso Programa. Aqui deixamos nosso profundo agradecimento a: Luiza Kehdi, Naomi Lustrosa, Jenis Bacelar, Leticia de Souza Alves, Amanda Rocha, Cecília Raquel, Lucas Ramos, André Fabiano de Macedo, Renato Barbosa, Carolina Rodrigues Gomes, Mateus Caetano, Camila Cortellini Ferreira, Fernanda Keico O. Sugiyama, Domingos José, Kelly Sumadossi e Isabela Hummel.

No trabalho que construímos, mesmo em meio à pandemia vivida no Brasil e no mundo, encontramos brechas para seguir resistindo. Nas brechas, a imaginação, política, contribuindo para o cultivo de sonhos, de projetos que visam outras realidades possíveis. As sequências didáticas como “Plantação de Sonhos” e as reuniões de formação como espaço de fortalecimento coletivo formam os pilares deste PIBID IA-UNESP que desenvolvemos atualmente. Em um momento tão adverso, repleto de dificuldades e tristezas, agarramo-nos umas às outras, resistindo e agindo para a construção da educação pública que sonhamos.

REFERÊNCIAS

- Alli, Lira. (2016). Nós por nós. *Vaidapé*, 6, pp. 17. <http://vaidape.com.br/2016/12/revista-voidape-06>.
- Barros, M. (2013). *O livro das ignoranças*. LeYa.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2020, January). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Edital N° 2/2020. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>.
- Conceição, E. (2017). *Becos da memória* (3th ed.). Pallas.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (42th ed.). Vozes.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (63th ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *Educação: o sonho possível*. In Brandão, C. (Coord.), *O Educador: vida e morte* (1th ed., pp. 89-101). Graal.
- Freire, P. (1997). *Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho*. In Brasil, Senado Federal. *O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio*. (1th ed., pp. 671-686). Coleção Senado.
- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados–SEADE. *Boletim Coronavírus Completo*. <https://www.seade.gov.br/coronavirus>.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2021, April). *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2th ed.). Editora WMF Martins Fontes.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Companhia das Letras.
- Neves, C. A. B. (2017, October). *Slams–letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo*. *Linha D'água*, 30(2), pp. 92-112. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v30i2p92-112>.

PAISAJES PATRIMONIALES

HERITAGE LANDSCAPES

PAISAGENS PATRIMONIALES

Felipe Correa¹ / Antonia Pössel²

Resumen: Durante el 2021, en tres escuelas de distintas regiones de Chile, Gaticine–Centro de desarrollo social del cine implementó “Paisajes Patrimoniales”, programa de educación artística que busca sensibilizar a los estudiantes con el cine documental y la fotografía, como herramientas de descubrimiento del entorno y de valorización del patrimonio local. / Es un programa interdisciplinario que se inserta en el curriculum escolar, a través de la metodología de aprendizaje basada en proyectos (ABP), a lo largo de un semestre, guiado por un equipo docente del establecimiento y apoyado por especialistas invitados. Los estudiantes investigan sobre el patrimonio natural o cultural de su localidad, por medio de la realización de un cortometraje y una exposición de fotografías en un centro cultural. / La siguiente ponencia se basa en el informe final de la experiencia, donde se exponen los fundamentos, metodología, actividades y resultados de este primer año de “Paisajes Patrimoniales”.

Palabras clave: Educación artística; patrimonio local; fotografía; cine documental; y metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP).

PROGRAMA PAISAJES PATRIMONIALES: ETAPAS (ACTIVIDADES, FUNDAMENTOS Y METODOLOGÍA).

Preparación del programa

De manera previa al inicio del trabajo de los estudiantes, el programa supuso una serie de actividades de preparación y coordinación entre el equipo de la corporación cultural sin fines de lucro Gaticine, los asesores especialistas y los equipos docentes de los establecimientos educativos.

En esta etapa se realizaron las siguientes actividades:

- a. Convocatoria de establecimientos educativos y profesores
Implicó identificar establecimientos educativos y profesores que contaran con el respaldo de su equipo directivo en aspectos logísticos y materiales y principalmente estar en conocimiento y autorización de las salidas a terreno consideradas dentro del programa. Se buscó trabajar con equipos docentes motivados y comprometidos con el proyecto y la educación artística en general. El contenido del programa

¹ Psicólogo y documentalista de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magister en Antropología Visual en la Universidad de Barcelona. Dirige Gaticine y es docente en la Universidad Alberto Hurtado y Universidad de Chile, como así mismo, en colegios y contextos de educación no formal.

² Socióloga de la Universidad Alberto Hurtado, Diplomada en Políticas Públicas en la Universidad Católica, Máster en Estudios Artísticos, Literarios y de la Cultura en la Universidad Autónoma de Madrid. Especializada en la coordinación y producción de programas y contenidos, entre otros.

fue pensado para ser abordado en más de una asignatura y por más de un docente, dado su enfoque interdisciplinario y para evitar la sobrecarga de trabajo.

b. Preparación de recursos y contenidos para la capacitación

Para facilitar el acercamiento al contenido propuesto por el programa, la iniciativa dispuso de una planificación semestral y recursos como videos y guías de trabajo con los que se buscó apoyar a los equipos docentes.

Este contenido fue desarrollado por el equipo de Gaticine, por cineastas, fotógrafos/as y asesores en temas de patrimonio, museografía y en mediación cultural. A partir del material entregado por Gaticine cada establecimiento pudo adaptar este contenido a su propio contexto y necesidades.

c. Capacitación a docentes, cineastas y fotógrafos

Otra instancia necesaria para el desarrollo del proyecto fue presentar la metodología, aclarar dudas y generar mecanismos para el acompañamiento y retroalimentación del programa. Para esto se realizaron dos jornadas de inducción, donde se revisaron la planificación general del programa, junto a ejercicios prácticos de desarrollo.

d. Ajustes al diseño y planificación del programa

Acorde al contenido del programa y los recursos entregados, cada establecimiento educativo adaptó la planificación de acuerdo a los contenidos y objetivos de sus asignaturas, tiempos disponibles para su desarrollo, realizando un ajuste realista en la calendarización del trabajo.

También se desarrolló un documento de “articulación con el contenido curricular”. Con esta información, se buscó un ajuste entre los contenidos propuestos (conocimientos y capacidades) y el currículum escolar.

e. Retroalimentación de la Capacitación / Inducción

Tras las jornadas de inducción y capacitación se aplicó un cuestionario para evaluar esta actividad. Este cuestionario fue completado por ocho docentes que participaron de esta instancia.

f. Expectativas iniciales docentes participantes

Respecto a las expectativas referidas por los docentes al inicio del programa, se hizo referencia a la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP), destacando que la iniciativa se diferencia de la actividad escolar habitual, promoviendo metodologías innovadoras. También se esperaba que fuese una experiencia significativa para los estudiantes, que aportase a sus aprendizajes y permitiese poner en valor los pensamientos y sensaciones de los niños y niñas.

En cuanto a la expectativa de trabajar junto a un cineasta, se expresó el interés en acercar el cine a la escuela, entregando herramientas concretas para aplicar el cine como metodología de trabajo en las asignaturas.

Así mismo, se manifestó el deseo de despertar en los estudiantes una curiosidad que se convierta luego en un producto y su familia fuera parte de aquello.

Se declaró también que el proyecto podría mejorar la autoestima y motivación de los estudiantes; desarrollar la creatividad, generar habilidades de planificación y tolerancia a la frustración.

Manifestaron la expectativa de fortalecer el trabajo en equipo y tener una experiencia de aprendizaje integral, novedosa e inolvidable.

Finalmente, se destacó el interés por la valoración del patrimonio desde una visión personal de los estudiantes.

Etapa de Investigación

Se planteó la pregunta o problema de investigación, que se debatió y profundizó con personas expertas en patrimonio y en los temas escogidos. En la etapa de investigación participaron la totalidad de los estudiantes de los cursos vinculados al programa.

a. Selección de un tema de investigación

El tema de investigación del proyecto debía estar vinculado al patrimonio local, en una escala comunal o provincial. Desde este punto de partida, era relevante que los estudiantes tuvieran claridad respecto a las definiciones de patrimonio cultural y natural.

Para que el proyecto incentivara el compromiso e interés de los estudiantes, el tema debía ser elegido por los niños, niñas y jóvenes. De esta manera era importante favorecer un buen debate para elegir un buen tema de investigación, donde los estudiantes pudieran presentar propuestas, argumentos y generar consensos.

Otra característica relevante para la selección del tema de investigación fue que este debía ser atractivo para ser representado cinematográfica y fotográficamente, lo que implicaba que debía existir una riqueza visual y/o sonora y contar con narradores clave que pudieran presentar el contenido del tema.

Finalmente, otro criterio para la selección del tema de investigación, fue la pertinencia de éste según las asignaturas desde donde se trabajaba el proyecto.

b. Documentación e investigación

La etapa de investigación consistió en buscar información de distintas fuentes, entre las más recurrentes se encuentran las búsquedas en internet, de bibliografía, consultas a parientes, amigos o personas del entorno cercano. A causa de la emergencia sanitaria, las clases escolares debieron comenzar a ser implementadas de manera remota. Si bien, esto afectó muchos procesos de aprendizaje, en el contexto de este programa significó una oportunidad para que más informantes, especialistas en los temas, tuvieran acceso a esta aula virtual. De esta manera, las entrevistas resultaron un componente de investigación muy efectivo, a partir del cual los estudiantes se involucraron e informaron, a la vez que interactuaron. Para que esta instancia de entrevista resultara provechosa, los estudiantes se prepararon, elaborando una pauta de preguntas.

En la etapa de investigación también se trabajó con ejercicios que relevaron el proceso e introdujeron los lenguajes artísticos propios del programa: fotografías, textos, dibujos, objetos, sonidos, etc.

c. Problematicación

Finalmente, en la etapa de investigación se llegó a una pregunta de investigación o problematicación que le dio estructura y sentido al trabajo documental y fue relevante para orientar la creación de un guion. Así, esta pregunta o problemática se ajustó a las posibilidades de acceso a la información y a la capacidad real de trabajo de investigación, considerando el cronograma y los recursos disponibles, es decir, fue un problema abordable y realista en el contexto escolar.

d. Elección de un narrador del relato

El concentrar la narración del documental a través de un narrador principal o retratado fue un elemento recomendado para materializar un relato que podría resultar muy complejo o abstracto para ser representado de otro modo. Esto es particularmente relevante cuando se trabaja junto a estudiantes más pequeños. Para seleccionar a esta persona fue importante considerar su accesibilidad, su dominio del tema y su relación con la cámara, es decir que no se sintiera inhibido. Finalmente, otro elemento que se recomendó para la elección de esta persona fue que no solo realizara una narración, si no que al mismo tiempo desarrollara una acción que se pudiera retratar, significativa para el tema, atractiva cinematográficamente y que acompañara el relato.

e. Asesoría especialistas según proyecto de investigación

Como recurso de apoyo para los equipos docentes en el proceso de investigación, Paisajes Patrimoniales mediante su asesor Manuel Calcagni, elaboró un video con una presentación donde se explicaba qué es el Patrimonio y el sentido de ponerlo en valor, dando definiciones para la comprensión sobre la relevancia del proyecto documental. Este video fue compartido con los establecimientos para complementar el trabajo desarrollado en clases junto a los estudiantes participantes del proyecto.

De manera complementaria Gaticine realizó la gestión de identificar e invitar a informantes clave especialistas en el tema de investigación de los estudiantes. El objetivo principal de esta actividad, es permitir a los estudiantes acceder a material y fuentes pertinentes para cada proyecto.

De esta manera se apuntó a entregar elementos para una mayor profundidad en la reflexión, ampliando las posibilidades de discusión y alcance en torno a la temática. Este contenido resultó especialmente provechoso al tratarse de entrevistas o presentación en clases con imágenes, videos o material concreto.

Aunque no fue una asesoría de especialista, sino más bien una suerte de residencia artística, cabe mencionar aquí la participación del cineasta y fotógrafo/a del proyecto, quienes tuvieron un rol clave y permanente dentro de todo el proceso. Los cineastas aparecieron en la etapa de investigación junto a los fotógrafos/as, realizando una primera introducción sobre ¿Qué es el cine documental y la fotografía? y realizando ejercicios de análisis de películas e introducción de equipos de cámara y sonido. Esto resultó fundamental para comenzar a pensar en posibles planos cinematográficos o fotografías para representar esta investigación.

f. Guion y planificación del documental

La etapa de elaboración del guion, resultó un componente desafiante para el proyecto, lo que se debió principalmente al cansancio y sobrecarga generada por la emergencia sanitaria. La condición de confinamiento, clases telemáticas cercanas al cierre del semestre, provocó una sensación de desborde tanto para el equipo de docentes como para los estudiantes.

Pese a esta dificultad, el guion fue creado por los cineastas y estudiantes en base al recorrido realizado, donde los estudiantes ya habían identificado los elementos de mayor interés (preguntas, problemas, lugares, personas, etc.), por lo que el guion integró todo lo ya trabajado por los niños, niñas y jóvenes.



Figura 1: Con el cineasta Carlos Araya, en la Escuela Unión Nacional Árabe, vieron algunos extractos de los documentales “Nostalgia de la Luz” de Patricio Guzmán, “El viento sabe que vuelvo a casa” de José Luis Torres Leiva, y “Ficción Privada” de Andrés Di Tella, y en base a este ejercicio, se comenzó a construir el guión.

Aquí se reflexionó sobre los distintos elementos que querían visibilizar, revisando algunos recursos expresivos que se podrían utilizar.

Para la preparación del rodaje y registro fotográfico, cada establecimiento desarrolló una estrategia diferente, respondiendo a las condiciones sanitarias que afectaron a cada comuna. Gran cantidad de estudiantes no contó con la autorización o posibilidades para asistir a clases presenciales, por lo que algunos estudiantes participaron de manera telemática y otros de manera presencial. Esta condición afectó a la participación del proyecto, ya que no todos los estudiantes pudieron trabajar de manera directa con los equipos técnicos (cámara y sonido) ni estar presentes en el proceso de rodaje, lo cual es, de este programa, uno de los componentes centrales y de mayor interés para los estudiantes.

Cada escuela realizó una o dos jornadas de clases prácticas, donde los estudiantes pudieron reunirse presencialmente, tras mucho tiempo de clases virtuales. A esta instancia asistieron los cineasta y fotógrafos/as del programa junto a las docentes responsables. Esta actividad tuvo como objetivo familiarizarse con los equipos de cámara y sonido, realizar algunos planos y preparar situaciones de entrevista entre compañeros, como así mismo hacer una planificación de los rodajes: decidir locaciones, planos, encuadres, preparar las salidas a terreno.

Etapa de Rodaje, fotografías y edición

Se realizaron salidas a terreno con cineastas y fotógrafos/as que acompañaron a los grupos de estudiantes y docentes en la filmación y en la realización de fotografías. Luego, se seleccionó y editó el material.

a. Rodaje y registro fotográfico

Las salidas a terreno para realizav el registro fotográfico y documental tuvieron un rol central dentro de este proyecto, siendo una de las etapas más valoradas por los estudiantes de todo el proceso. Entre los elementos que se valoraron positivamente de esta instancia se encuentra la utilización de cámaras y sonido, guiada por profesionales que orientaron en el proceso, lo que permitió aumentar la confianza de los y las estudiantes. El trabajar con instrumentos técnicos, también puso en juego la capacidad de concentración y paciencia, como así mismo, permitió obtener un buen resultado, según los propios estudiantes lo señalan. En esta etapa también se generó un importante



Figura 2: Realización de clases prácticas. Introducción de equipos de cámara y sonido en Escuela Unión Nacional Árabe de Peñalolén.



Figura 3: Los estudiantes del Colegio Santa Teresa y de la Escuela Quelhue en el proceso de rodaje.

trabajo en equipo, de coordinación e intercambio de roles dentro de la filmación, lo que promovió la participación. Finalmente, el aporte de esta etapa resultó fundamental al ser un momento de reencuentro presencial entre estudiantes, donde también se generó una importante vinculación con el entorno.

b. Edición y montaje

En la etapa de edición y montaje del proyecto, los estudiantes revisaron el material que generaron (fotografías y tomas), realizaron una selección y construyeron un relato y representación en base a la investigación y el trabajo en terreno.

Preparación para la exposición y estreno

Se preparó la presentación de la película y una muestra de fotografías y objetos recolectados en la investigación. Se realizó un trabajo previo con apoyo de especialistas en curaduría, mediación y museografía.

En esta última etapa, se comenzó a dar forma a la presentación final para mostrar el resultado del trabajo de investigación, a través del montaje de una exposición fotográfica, junto al estreno del documental realizado. Para esto se realizó una introducción a la museografía y mediación artística a los grupos de estudiantes, a través de unas clases grabadas especialmente para el proyecto, donde se explicaban estos conceptos y se proponían actividades para su aplicación en el contexto de la muestra. Con esto presente, se seleccionaron los objetos y las fotografías y se generó un relato y un recorrido para el montaje a través de cédulas descriptivas.

a. Asesoría en museografía y curatoría

La asesora de museografía del proyecto Catalina Valdés elaboró un vídeo, contando cómo se organiza una exposición, pensando en el montaje de la muestra de Paisajes Patrimoniales. En este vídeo se invitaba a reflexionar sobre la exposición como un espacio de comunicación. Para esto, daba cuenta de la importancia de definir un relato y definir un recorrido de circulación que guíe la historia mediante una señalética. Igualmente, explicaba la relevancia de la etiqueta "cédula" que acompaña a cada imagen para dar cuenta de que es lo que la persona está viendo. Junto con el vídeo, elaboró una guía en la cual se plantean definiciones asociadas al montaje de una exposición y se presentaba un listado de tareas concretas a desarrollar para definir responsables en la selección de objetos, escritura de textos de introducción y cédulas y producir el montaje.

b. Asesoría en mediación

Laura Vargas, asesora de mediación del proyecto, elaboró un vídeo con una presentación especialmente diseñada para el proyecto. A través de este material realizó una introducción a la mediación artística, dando cuenta de una definición del concepto, señalando su relevancia e invitando a la reflexión sobre las posibilidades de mediación aplicables en el contexto de Paisajes Patrimoniales. Finalmente, el vídeo concluye proponiendo preguntas para trabajar en el diseño de la mediación de la muestra. Este vídeo fue compartido con los docentes de cada establecimiento, para que ellos pudiese adaptar este contenido a su contexto local.

Inauguración y estreno

Como hito culmine de este proceso, el programa realizó la actividad de inauguración de la exposición fotográfica y estreno del documental en espacios culturales relevantes para la comuna. Este evento tuvo como propósito socializar los resultados, difundiendo este proceso con estudiantes, familiares y público

general. El ver las fotos y la proyección en estos espacios permitió darle materialidad y trascendencia a un proyecto que hasta el momento había sido abstracto e inscrito dentro de los límites de una actividad escolar. Asimismo, la calidad del formato y montaje puso en evidencia que los niños y niñas son capaces de lograr metas altas, a pesar de situaciones desfavorables de distinto tipo (cuarentenas, aislamiento, conectividad, etc.), motivo de orgullo para estos mismos, sus apoderados y docentes.

Por otra parte, la inauguración y el estreno de estos documentales, dentro de un espacio en el que normalmente son adultos quienes muestran su trabajo, permite darle presencia y reconocimiento a la creación de niños, niñas y jóvenes, a la vez que da un lugar a su visión, reflexión y sensibilidad, convirtiéndolos en sujetos agentes, con una participación y rol social activos, en el contexto del arte y la cultura. Esto es importante porque contribuye a validar a la infancia y adolescencia dentro del circuito del arte, no solo como público, sino como productores de una obra artística y con una voz propia.

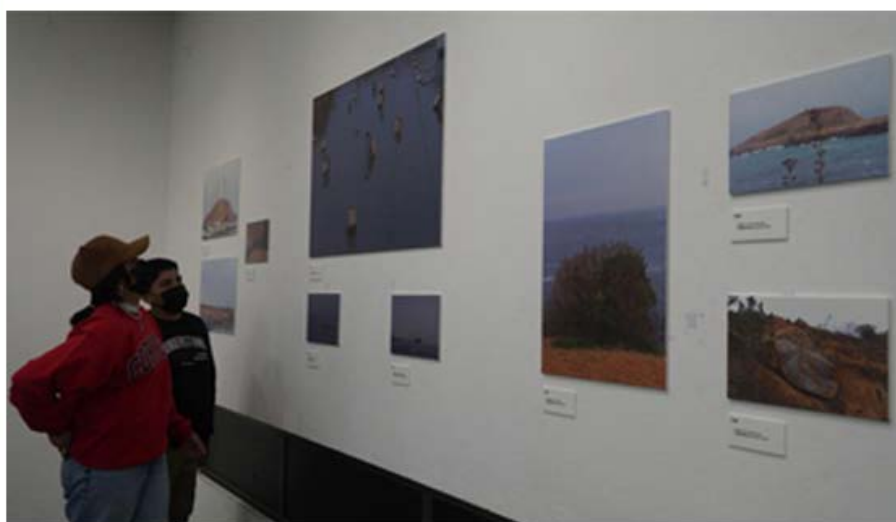


Figura 4: Estudiantes de la Escuela de Quelhue trabajando en el montaje de la exposición. *Estudiantes del Colegio Teresa de los Andes de Algarrobo, mirando cómo quedó el montaje de sus fotografías.*

Los estrenos e inauguraciones fueron en: Centro Cultural de España (“Espíritus del canto” de la Escuela Unión Nacional Árabe de Peñalolén), Centro Cultural de San Antonio (“Naturaleza Herida” y “Antes que sea tarde” del Colegio Teresa de los Andes de Algarrobo) y Universidad de la Frontera, sede Pucón (“Historias de Quelhue. El puente” de la Escuela Quelhue).

Seminario de cierre Paisajes Patrimoniales

El Seminario de Paisajes Patrimoniales fue pensado como una actividad de cierre de la primera versión del programa, con el objetivo de mostrar el resultado del trabajo de los tres establecimientos educacionales, exhibiendo los tres documentales resultantes, “Espíritus del canto”, “Antes que sea tarde” e “Historias de Quelhue. El Puente”, junto con comentarios de los estudiantes y sus docentes respecto al proceso de

investigación y creativo. Igualmente, en esta instancia se compartieron los fundamentos y metodología del programa a partir de la experiencia de los y las docentes, cineastas y asesores participantes.

En relación a las participación de algunas instituciones en el seminario y en el programa, en general, cabe subrayar la importancia de las alianzas que generó Gaticine para ampliar el impacto de Paisajes Patrimoniales: con UNESCO para su presencia y difusión en el ámbito de la educación, con TVN para su emisión por el canal cultural NTV y con Palacio Pereira para la proyección de los documentales.

EVALUACIÓN DEL PROCESO Y CONCLUSIONES

Al finalizar el programa se realizó un grupo focal con los docentes y se aplicó una encuesta cuantitativa dirigida a docentes, cineastas, fotógrafos/as y estudiantes, para evaluar el proceso de implementación, los aprendizajes y los aportes del programa. A continuación se presentan los principales resultados:

Evaluaciones

a. Grupo focal con los equipos docentes.

El programa se logró articular bien con el contenido curricular en temas de patrimonio y vinculación con el entorno, logrando una experiencia vivencial más profunda. Paisajes Patrimoniales se vincula con el aprendizaje de otros niños, fortaleciendo los objetivos de conocimiento local, contexto y patrimonio. También fortalece el lenguaje, permitiendo aumentar el vocabulario. Desarrollan otras habilidades a través del conocimiento de herramientas tecnológicas. Implicó un aporte integral en el ámbito de arte-ciencia y tecnología, desde una experiencia contextualizada y significativa.

Valoraron que mejoró la autopercepción de los estudiantes, ya que estos pudieron darse cuenta de sus capacidades para lograr las cosas, lo que no siempre es tan tangible, como en este proyecto.

En cuanto al material pedagógico entregado les sirvió ya que fue adaptado a su propio contexto. Cada equipo adapta su cronograma y aplica su liderazgo propio. Se plantea como sugerencia adaptar el vocabulario del material metodológico, pudiendo trabajar las guías y actividades de manera más contextualizada y más ajustada a la edad de los niños y niñas.

El programa cuenta con diversos roles que permiten que los distintos estudiantes participen activamente, generando una dinámica de igualdad en la participación. También al poderse reunir presencialmente aumentó su participación e interés. Surgió un compromiso sobresaliente de algunos apoderados, que se dedicaron a buscar entrevistados y participaron en el montaje de la exposición. Este vínculo facilitó el regreso a clases presenciales (trás la flexibilización de las restricciones de la pandemia), permitió generar confianza y contar con su apoyo.

Al comienzo, en un establecimiento educativo contaron con poco apoyo para el proyecto e incluso surgieron algunas limitaciones y tensiones administrativas relacionadas al COVID. Finalmente, al momento de mostrar los resultados pudieron dimensionar el aporte del proyecto y recibieron el reconocimiento por parte de los demás profesores quienes también pudieron ver el documental con sus respectivos cursos.

Se sorprendieron con el resultado del proyecto y recibieron comentarios motivadores de personas e instituciones ajenas al proyecto, pero cercanas al establecimiento escolar. Destacaron el valor de la edad de los niños para realizar el proyecto y el contexto adverso en que se realizó el documental, el cual estuvo afectado por el tiempo, la lluvia y el COVID.

b. Evaluación de estudiantes

En el caso de los estudiantes, 33 de ellos contestaron la encuesta (formulario online). A través de esta, el 100 % de los estudiantes respondió que el documental realizado responde a sus intereses personales. El 93.9% quedó conforme con el resultado del documental.

En cuanto a las habilidades socioemocionales que más reconocen los estudiantes haber desarrollado en este proyecto se encuentran:

- La capacidad para trabajar en equipo 78,6%
- Capacidad de concentración 67,9%
- La paciencia 60,9%

Al indagar mediante pregunta abierta sobre sus principales aprendizajes, entre ellas se reitera la alusión a aprendizajes técnicos como *"aprendimos a utilizar cosas para grabar"*, *"los nombres de cada posición al tomar una foto"* o *"a grabar, usar cámaras, el sonido y la claqueta"*.

Por otra parte, se destacan aprendizajes específicos sobre el patrimonio local abordado en el documental como *"Conocer más sobre la historia del Islote pájaro niño"*, *"La lengua mapuche y muchas cosas más, como hacer sopaipillas..."* o *"Bastante sobre la vida personal de Gabriela Pizarro..."*.

Entre los aprendizajes mencionados destacan las siguientes afirmaciones:

"Mis principales aprendizajes creo que fue la paciencia, y saber cuánto tiempo y esfuerzo se necesita para hacer una película o documental" (cita de estudiante).

"Más que nada cuidar y preservar nuestro patrimonio, acá en Chile tenemos muchos, es una herencia que quedará de generación en generación si los cuidamos, nuestro país es visitado comúnmente por esto, es lo que atrae a los turistas nuestros paisajes patrimoniales" (cita de estudiante).

"El documental quedó bello, experiencias inolvidables, trabajo en conjunto con profesionales importantes que tenían manejo del tema del cine y con la ayuda y participación de las profesoras que fueron guiando en todo momento nuestro trabajo" (cita de estudiante).

Por parte de las limitaciones del programa, uno de los elementos más criticados por los estudiantes es que debido a la situación sanitaria no todos pudieron participar en la etapa de rodaje y registro fotográfico, por lo que se sintieron excluidos del proceso. Lo que se refleja en comentarios como el siguiente:

"Lo que menos me gustó del proyecto fue la circunstancia en que se llevó a cabo, ya que por la pandemia no todos pudieron grabar y tomar fotografías, que es uno de los procesos más importantes del trabajo documental" (cita de estudiante).

Finalmente, respecto a las etapas del proceso, se observa que las instancias que reciben una peor valoración por parte de los estudiantes fue la elaboración del guion y en la preparación de museografía y actividad de mediación. Esto coincide con la falta de tiempo destinado a estas actividades, las cuales no alcanzaron el nivel de desarrollo previsto inicialmente. En cuanto a las experiencias más valoradas del proyecto se encuentran el proceso de rodaje, el registro fotográfico y la inauguración y estreno del documental.

c. Evaluación de docentes

Respecto a la participación de los estudiantes, destaca de manera positiva la participación de la comunidad local, lo que se comprende por el apoyo y participación de algunos apoderados en el proyecto documental. Como crítica negativa, se observa la falta de apoyo de la comunidad escolar, lo que puede ser comprendido por un caso en particular donde el colegio puso restricciones para las salidas a terreno. Igualmente, se observa dificultades para asumir liderazgo por parte de los estudiantes y para asumir responsabilidades en el desarrollo del proyecto.

Al preguntar de forma abierta cuáles fueron los principales aportes del programa Paisajes Patrimoniales para los estudiantes, destacan el uso de una metodología innovadora de aprendizaje, capaz de incentivar la curiosidad y reflexión de los estudiantes. También, se hace alusión al trabajo en equipo de manera colaborativa, al autoconocimiento y al conocimiento sobre el patrimonio local y vinculación con el entorno. Destacan las siguientes citas:

“El aporte es integrar otra visión y disciplina o área como es el cine en el aprendizaje de los estudiantes pero de manera ordenada con objetivos claros, tiempos claros y entregando la responsabilidad mayormente a los estudiantes lo que genera que se involucren y participen comprometidos” (cita de docente).

“La evidencia de que sus propias ideas y sugerencias pueden ser escuchadas y consideradas como válidas. Además del trabajo en equipo, la investigación y el descubrimiento de sus propias potencialidades estéticas, así como el acercamiento a sus propias sensibilidades” (cita de docente).

En cuanto al aporte al desarrollo socioemocional de los estudiantes, los docentes destacaron el aporte a la autoestima de los estudiantes, el respeto a la diversidad cultural, la identidad territorial y el desarrollo de liderazgo.

Al indagar sobre el aporte del programa en relación al contenido curricular, la percepción general es positiva, que da cuenta de la fácil conexión de los contenidos propuestos con el currículum escolar. Destacan las siguientes afirmaciones:

“Curricularmente es fácil de articular con alguna de las unidades de lenguaje y arte, ya que, al centrarse en las habilidades se puede trabajar perfectamente de manera transversal un contenido” (cita de docente).

Finalmente, se consultó sobre cómo la situación de emergencia sanitaria afectó el funcionamiento del programa. A través de esta pregunta se evidencia como parte del desarrollo de esta primera versión del programa se vio perjudicada por su implementación en contexto de pandemia. Según estas respuestas,

se generaron inconvenientes en cuanto a la participación, debido a la falta de autorización de apoderados o falta de respaldo del establecimiento educativo para las salidas a terreno. También el carácter híbrido de algunas clases, afectó la conexión y la participación de algunos estudiantes. La pandemia, generó problemas de incertidumbre, estrés y que se prolongaran los tiempos de trabajo. Pese a estas dificultades, el plan de contingencia frente a la pandemia fue evaluado de forma positiva, y se destacó el aporte del proyecto para mantener la motivación y compromiso de los estudiantes y relación con los apoderados para la vuelta a clases. Como se observa en la siguiente cita:

“Afectó en términos de desarrollar un trabajo híbrido que no implicó la participación activa de los estudiantes directamente involucrados, ni de la comunidad educativa ni local. Además de las dificultades del trabajo en terreno, lo que significa moverse de un lugar a otro, imposible con medidas sanitarias como las cuarentenas. Sumado, las restricciones de salidas pedagógicas que algunos sostenedores instalaron como medida sanitaria” (cita de docente).

d. Evaluación de cineastas y fotógrafos/as

Respecto a la participación de los estudiantes, destaca positivamente el trabajo en equipo y compromiso por parte de ellos, y la participación de la comunidad escolar. Mientras que el aspecto peor evaluado fue la dificultad para asumir liderazgos por parte de los estudiantes, lo cual coincide con la percepción de los docentes.

Según fotógrafos y cineastas las habilidades más desarrolladas mediante el proyecto son en primer lugar el trabajo en equipo, seguidos por el autoestima, luego el pensamiento crítico e identidad territorial.

Entre los principales aportes a los estudiantes que fotógrafos/as y cineastas destacan, aparecen el aporte para el conocimiento sobre el patrimonio local, el aporte al trabajo colectivo, relevante en un contexto de aislamiento, y el aporte al desarrollo de habilidades individuales. Lo cual se observa en las siguientes citas:

“Se establece una mirada crítica a un patrimonio que forma parte de su historia, se conversa y trabaja en torno a ese lugar que, a pesar de verlo diariamente y escuchar hablar de él, no habían tenido la posibilidad de enfrentarse a él. Jamás lo habían ni siquiera caminado. Ahora, a partir de su materialidad, comenzaba un diálogo que debían buscar” (cita de fotógrafo/a).

Por parte de los aprendizajes audiovisuales generados a través del proyecto destacan la observación del entorno, el aprendizaje de las distintas fases de la producción cinematográfica y documental y aprender a plasmar un punto de vista a través de una imagen.

“Aprendieron la noción de las distintas fases de la producción de una película documental, los roles de un equipo de rodaje desde la práctica, la relación cinematográfica con la realidad, desde el sonido y la imagen, y el trabajo potencial con los personajes” (cita de cineasta).

“Cómo contar una historia a través de la imagen sin necesidad de tanta expresión verbal” (cita de cineasta).

2. Conclusiones

De acuerdo a la retroalimentación de esta primera versión del programa Paisajes Patrimoniales se observa que debido al contexto de situación sanitaria, y por tratarse de un programa en su primera versión, surgieron muchos aspectos imponderables que afectaron su implementación e hicieron que su desarrollo fuese particularmente desafiante.

No obstante, la percepción general resulta muy positiva y tanto los estudiantes como sus docentes muestran total interés por participar de una siguiente versión, si hubiese la oportunidad. De esta manera, se puede identificar que los beneficios aportados a través de esta experiencia resultan significativamente más relevantes que los obstáculos de este contexto.

Entre los aportes evidenciados por este programa, se encuentran los aspectos asociados al desarrollo de habilidades socioemocionales, como el trabajo en equipo, paciencia, concentración y autoconocimiento, como los propios estudiantes identifican. Así mismo, se destaca su fácil conexión con los contenidos curriculares, desde una metodología innovadora que permite integrar estos aprendizajes de una forma significativa. También, cabe destacar el rol que representa el proyecto para la vinculación con los apoderados, quienes demostraron un interés e involucramiento especial en los aprendizajes de sus hijos, fomentando su participación y compromiso.

Este programa permitió que los estudiantes y sus docentes conocieran sobre las diferentes etapas de la producción cinematográfica y fotográfica, sus respectivos lenguajes y dominio técnico. Esto contribuye a la valoración sobre el cine documental y la fotografía, comprendiendo su complejidad y utilizando sus recursos expresivos.

Finalmente, se encuentra el aporte de esta iniciativa para el resguardo, difusión y puesta en valor del patrimonio local. El programa permitió investigar sobre tres diferentes ámbitos del patrimonio, natural, material y humano, que no estaban particularmente reconocidos o resguardados como tales. Estos proyectos de investigación no solo van a significar un beneficio para quienes se vieron directamente involucrados durante este proceso, sino que entrega una oportunidad de aprendizaje sobre el patrimonio local a estudiantes y a quienes se interesen, por medio de su página web (www.paisajespatrimoniales.com) que organiza y sistematiza en bitácoras el proceso y los resultados.

REFERENCIAS

Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.

Blandy, D. & Hoffman, E. (1993). *Toward an art education of place*. *Studies in Art Education*, 35(1), 22-33.

Comolli, J.L. (2010). *Cine contra espectáculo*. Buenos Aires: Manantial.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2017). *Manual pedagógico Captura tu entorno*. Consultado en: viernes 27 de agosto de 2021. Disponible en: <https://capturatuentorno.cultura.gob.cl/bundles/postulacion/doc/manual-apoyo.pdf>

Correa, F. (2020). *Immaterial cultural heritage and a sense of place in film-based art education: A case study of a documentary film project with secondary school children as part of Cine en curso Chile*. *FEJ*. Vol. 3(2):123-137. DOI: 10.14324/FEJ.03.2.02

Eisner, E. (2018). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Farocki, H. (2013). *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja Negra.

Mergendoller, J. & Thomas, J. (2005). *Managing project-based learning: Principles from the field*. California: Buck Institute for Education (BIE). Consultado en: noviembre 2019.

Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.532.3730&rep=rep1&type=pdf>

Orbeta, A. (ed) (2015). *Educación artística, propuestas, investigación y experiencias recientes*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Unesco (2018). *Textos fundamentales de la Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de 2003*.

Consultado en: noviembre 2019.

Disponible en: https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-SP.pdf (Consultado en 13/11/2019)

Vega, A. (2018). *Taller de cine para niños*. Santiago: OchoLibros.

ANEXO

ANTECEDENTES RELEVANTES

1. Institución responsable: Gaticine–Centro de desarrollo social del cine

Gaticine es una asociación artístico-cultural sin fines de lucro, cuya misión es instalar la experiencia de creación en cine en distintos contexto educativos y lograr que los estudiantes descubran el cine como arte y como forma de acceso a otras realidades. Afirma que aprender a ver y a hacer cine consiste en aprender una forma de mirar y explorar el mundo, una forma de apertura hacia el otro, de valorar la diversidad y de expresarse artísticamente. Realizan talleres y actividades de formación en cine en colegios, universidades y organizaciones sociales, presenciales y a distancia, constatando el hecho de que el cine, como experiencia de creación, posibilita nuevos espacios de convivencia y es una contribución concreta a la calidad en la educación.

2. Equipo y asesores

- c. Director: Felipe Correa.
- d. Coordinación general: Constanza Moreno
- e. Coordinación Pedagógica y Producción: Antonia Pössel
- f. Diseño: Rosario Romero
- g. Comunicaciones: Iván Cea
- h. Asesores:
 - Historia y patrimonio: Manuel Calcagni.
 - Museografía: Catalina Valdés
 - Mediación: Laura

3. Establecimientos Educativos participantes en Paisajes Patrimoniales

a. Tema del proyecto: Islote Pájaro Niño

Nombre Colegio: Colegio Teresa de los Andes Algarrobo

Docentes a cargo: Daniela Maldonado, profesora de Artes Visuales, Judith Vera, profesora de Lenguaje, y Priscila Canto, profesora de Filosofía

Cineasta: Guillermo Söhrens

Fotógrafa : Bárbara Montaña

Curso: 8º básico, año 2021 (21 mujeres /19 hombres)

Comuna: Algarrobo / Región de Valparaíso

Breve reseña del colegio: Colegio científico humanista que atiende tres niveles de enseñanza: Pre-Básica, Básica y Media. A partir del año 2013 presenta Jornada Escolar Completa, desde 3º Año Básico hasta 4º Año Medio. Con fecha 10 de septiembre de 2015, este colegio pasó a ser gratuito. Se encuentra ubicado en la comuna de Algarrobo, Región de Valparaíso.

Título documental: Antes que sea tarde

Título exposición: Naturaleza herida

Reseña documental: Este documental nace a partir de la inquietud de las y los estudiantes por explorar las modificaciones que ha tenido el Santuario de La Naturaleza Islote Pájaro Niños y, en particular, lo que ha ocurrido con el pingüino de Humboldt que anida en este lugar. Muchas de las especies que la habitan se han marchado, expulsadas por la intervención humana y la creación de un brazo artificial que conecta el Islote con el continente.

b. **Tema del proyecto:** Pasarela de Quelhue

Colegio: Escuela Municipal de Quelhue

Docente a cargo: Carolina Cifuentes, profesora de 1º a 3º básico, Eligio Salamanca, profesor 4º a 6º básico, Camila Paredes, educadora diferencial, y Yoshabel Millahual, profesora lengua indígena.

Cineasta: Gonzalo Verdugo

Fotógrafo: Tomás Munita

Cursos: 3º, 4º, 5º y 6º básico año 2021 (15 mujeres/23 hombres)

Comuna: Pucón / Región de La Araucanía

Breve reseña del colegio: La Escuela G776 Quelhue, es multigrado, imparte clases a estudiantes de 1º a 6º año básico en una misma sala de clases. Funciona también como un Jardín Infantil Comunitario, con pre escolares desde 2 a 5 años. Se ubica a 10 Km. al noreste de Pucón, en la Comunidad mapuche Manuel Huaiquívivir de Quelhue.

Título documental y exposición: Historias de Quelhue: El puente.

Reseña documental: Este documental se origina gracias a los relatos de las ancianas y ancianos del lugar, que recuerdan cómo era Quelhue antes de la construcción de la pasarela que logró conectar a los habitantes de la comunidad con la localidad de Pucón. Desde la mirada de los niños y niñas y con ayuda de la señora Doris, que desde siempre ha formado parte de la comunidad, vemos la pasarela o puente de Quelhue como testimonio de la historia.

c. **Tema del proyecto:** Gabriela Pizarro

Colegio: Escuela Unión Nacional Árabe de Peñalolén

Docente a cargo: Ximena Villegas Valdés, profesora de Artes Musicales, Artes Visuales y Orientación.

Cineasta: Carlos Araya

Fotógrafo: Adolfo Mesías

Curso : 8º básico B, año 2021 (15 mujeres/ 18 hombres)

Comuna: Peñalolén / Región Metropolitana

Breve reseña del colegio: La Escuela D-199 Unión Nacional Árabe, es una institución que imparte Educación Pre-básica y Educación General Básica a niños y niñas desde Pre Kínder a 8º Básico. Pertenecce a Red de colegios Municipales REDUCA Peñalolén y cuenta con Jornada Escolar Completa. Está ubicada en la comuna de Peñalolén, en la Región Metropolitana.

Título documental y exposición: Espíritus del canto

Reseña documental: Este documental realizado sobre la destacada folclorista nacional Gabriela Pizarro, explora el legado de la cantautora a través de entrevistas y material de archivo. Con su aporte al resguardo y puesta en valor de la música del campo chileno, se ha transformado en parte del patrimonio inmaterial de la comuna.

4. Beneficiarios

- 18 docentes + cineastas (trabajando semanalmente)
- 111 estudiantes (51 mujeres y 60 hombres, trabajando semanalmente).
- 61 inscritos en seminario de cierre (profesionales de la educación) + 95 visualizaciones de la grabación del evento.
- 5.883 alcanzados en RRSS desde el inicio del proyecto.
- 100 mil niños y niñas (ven diariamente NTV).

LA RUTA DEL TEATRINO. EL RECORRIDO DE UN RETABLO ESCENICO EN BICICLETA.

A ROTA DO TEATRINO. O RECORRIDO DE UM RETABULO ESCENICO EM BICICLETA.

THE ROUTE OF THE THEATER. A PUPPET SHOW ON A BIKE.

Felipe Nelson¹ / Zoila Schrojel²

(La Ruta del Teatrino)

Resumen: Desde el año 2003 la compañía de Teatro de Objetos y Títeres 'La Ruta del Teatrino', ha realizado diversas actividades artístico-educativas por América en comunidades aisladas, zonas de catástrofe, riesgo y/o conflicto. Lo que caracteriza a este proyecto es la adaptación de su medio de transporte: una bicicleta, la cual se transforma en una plataforma escénica que cumple las necesidades prácticas y estéticas de un público infantil y adulto marginado, ya sea por razones territoriales, climáticas, políticas, socioeconómicas, entre otras. / Por ello esta ponencia presenta sus principales componentes y experiencias tales como: con la comunidad EZNL, en la localidad de Guerreo tras la desaparición forzada de los 43 normalistas, en las escuelas rurales de la Amazonía y el extremo sur Chile; las cuales hacen eco de las misiones culturales efectuadas hace 100 años atrás. Esto, con el fin de difundir un diagnóstico empírico de las necesidades artísticas y literarias de distintas comunidades americanas.

Palabras clave: *Bibliocletas, escuelas rurales, Teatro de Objeto y Títeres.*

¿Dónde se debe ubicar un escenario para llegar a su público? ¿Qué elementos requiere la imaginación colectiva para su desarrollo? ¿Cómo el arte responde a lo territorialmente marginado? ¿Qué es lo que hay que incentivar en específico para propiciar el encuentro entre las comunidades, el arte y el fomento lector? Para dar respuestas a estas preguntas nacidas en una larga ruta por el continente americano, a continuación, se presentará la experiencia de un retablo ambulante capaz de pedalear.



Figura 1: La escena comunitaria.

¹ Titiritero profesional diplomado en Teatro Objetos y Títeres de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina) especializado en Gestión Cultural en el Instituto Nacional de Altos Estudios (Argentina), quien además ha participado en talleres intensivos con Philippe Genty. Actualmente es director de la Cía. La Ruta del Teatrino la cual lleva a cabo el proyecto 'Bibliocletas por el Mundo'.

² Una humana. Actriz cerrajera de la U. de Chile, Máster en Artes del Espectáculo Vivo de la U. de Sevilla. Doctoranda de la U. Autónoma de Barcelona en Estudios Teatrales y Miss Chile. Actualmente, en Sala Museo Gabriela Mistral de la U. de Chile, explora las posibilidades inter, trans, post, pre, multi, super, hiper disciplinares que proveen los Archivos y el Arte Escénico; y en paralelo, finaliza su tesis doctoral la cual busca visibilizar las conciencias corporales del territorio andino.

Para comprender este viaje es importante entender el contexto sobre el cual se erigen sus principales herramientas. Por ello el punto de partida es Santiago de Chile. Lugar donde Felipe Nelson, un humano de profesión titiritero realiza sus estudios en la Escuela Internacional del Gesto y la Imagen: La Mancha, caracterizada por la técnica francesa de Jacques Lecoq, dirigida actualmente y en aquél entonces por Rodrigo Malbrán. Posteriormente centra sus intereses profesionales en la capacitación y profundización de la técnica del Teatro de Títeres explorando por primera vez gracias a la titiritera Mónica Hoth las técnicas de Siluetas Planas (Teatro de sombras) y Guiñol (Títeres de guante) en el Bellas Artes de la ciudad San Miguel de Allende (México), y en Guanajuato, donde se realiza el prestigioso Festival Internacional Cervantino, cursa un taller con el maestro titiritero canadiense Serge Deslauriers (de la compañía Soma), quien se transforma en un referente para indagar el mundo del títere de manera profesional. Por esta razón, asiste como oyente en la carrera de marionetas en la State University of Music and Performing Arts de Stuttgart en Alemania, donde logra participar de un workshop con la marionetista Ilka Schönbein, maestra que instala una nueva perspectiva de la manipulación de objetos al romper el esquema tradicional de esta técnica. Tras estas experiencias puntuales cursa la diplomatura en Teatro Objetos y Títeres en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) en Buenos Aires Argentina, institución le otorga la posibilidad de capacitarse con el director, titiritero, escenógrafo y dramaturgo francés Philippe Genty, quien dictó un seminario en base a su exploración sobre los Paisajes Interiores del Subconsciente por primera vez en América. Por esta razón, este viaje de aprendizaje finaliza en el lugar de origen de su técnica: Asia, territorio que le proporciona conocimientos en torno al Teatro de Sombras Chinas (Shangai y Beijing), el teatro de Water Puppet (Vietnam, Hanoi y Ho Chi Min) y la técnica Thaiandesa Tai (Bangkok).

¿Por qué se menciona este recorrido? Porque es importante entender el viaje escénico que motivó la ruta de un retablo ambulante que viajó nueve años por distintos países del continente latinoamericano en bicicleta.

RECAPITULEMOS

La Ruta del Teatrino es una compañía internacional itinerante y colectiva especializada en las técnicas y herramientas del Teatro de Objetos, que incluyen los Títeres, Sombras y Kamishibai (Papel). Su principal característica es su retablo escénico. Un teatro adaptado a su medio de transporte: una bicicleta, con el cual busca acercar la experiencia escénica a comunidades rurales, ciudadanas, marginadas, en riesgo y/o conflicto. Por ende, la compañía ha logrado apreciar el estado de las escuelas rurales y étnicas -tanto de sus docentes y asistentes- así como también el entendimiento de sus necesidades, problemáticas, soluciones, aspiraciones y sueños.



Figura 2: Retablo.

Este retablo adaptado, aparte de ejercer como un espacio de ficción, se constituye como una oficina, bodega, sala de ensayo, escuela y biblioteca. Gracias a su rol de oficina a gestionado y dado forma al proyecto "Bibliocletas", el cual, con el objetivo de incentivar la lectura en distintos territorios se ganó el apellido de "por el mundo". En forma paralela, como bodega dispone de un carro de arrastre con dos ruedas de 1 metro y 10 centímetros de largo, 70 de ancho y 40 centímetros de profundidad, dos alforjas delanteras y dos traseras -que en un principio fueron hechas de retazos reciclados de juegos inflables -cocidos con hilo de zapatero- que cuelgan en una parrilla en ambos costados. En estos dos implementos se transportaron y transportan: un panda, un jaguar, una tortuga marina, un oso perezoso, un burro, un pato, un león, un tigre, dos gallinas, un gallo, un extraterrestre y un monstruo de las profundidades de la tierra. Un gran elenco de títeres de técnica bocón junto con grandes cantidades de libros que son y fueron donados, lápices de colores, reglas, pegamento, tijeras, un Kamishibai, pertenencias personales, implementos para acampar, presentes de las comunidades visitadas y tubos de PVC que, incrustados uno en el marco del asiento, otro en el marco del manubrio afirmado con una abrazadera y otros dos externos a la bicicleta, son sostenidos y equilibrados por bocas de sopapos. Estos dan forma a una armazón rectangular vertical que a su vez es recubierta por una tela negra que, adornada con flores, un sol, una luna, a veces un mar, da forma a un retablo escénico y escuela.



Figura 3: Estructura.

Esta ilustre arquitectura se monta y se desmonta en una hora. Se demora lo que se tiene que demorar. Por eso han sido nueve años de pedaleadas, libros gestionados para su transporte, sonrisas dibujadas, lecturas acompañadas, rincones literarios realizados, talleres de títeres para niños y niñas, capacitaciones para profesores y profesoras rurales. Es decir, una gran cantidad de actividades y experiencias que han perdurado a pesar de las implicancias climáticas, territoriales, sociales y políticas de distintas comunidades de América. Es así que gracias a la misión, formato, lenguaje y adaptabilidad de este retablo ambulante nació 'Bibliocletas'.

LA REVOLUCIONARIA SELVA LACANDONA

Este proyecto tiene sus inicios en México, similar a la experiencia de la maestra, poeta y diplomática Gabriela Mistral, quien hace 100 años atrás fue invitada personalmente por el abogado, político, escritor, educador y filósofo José Vasconcelos en 1922 para colaborar en las reformas educativas de ese país por su



Figura 4: Integrantes.

experiencia en escuelas rurales, ímpetu transformador y adelantado. En ellas se destacaron las 'Misiones Culturales', grupos de profesionales e intelectuales y artistas que capacitaban e incentivaban a los y las profesoras de comunidades rurales y/o aisladas para contribuir en la Campaña de Alfabetización.

Con ese mismo ímpetu Bibliocletas se originó en la revolucionaria Selva Lacandona. En él, estuvieron presentes tres integrantes de ruta, de Chile y Argentina (Figura. 4. Integrantes) quienes fueron fundamentales para su desarrollo, puesto que sintieron la necesidad de indagar nuevos contextos rurales organizados. Bajo esta consigna y la necesidad de entender el espíritu de cambio se llegó a la Selva Lacandona, lugar donde impera el revolucionario movimiento EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional). En aquel entonces muchos y muchas artistas habían intentado ingresar a los siete caracoles. 'Biblioruedas', en ese entonces, paulatinamente ('a paso lento pero seguro' como lo decreta el subcomandante Marcos) consigue ingresar en un tiempo de catorce meses a estas comunidades. Esto se debe a que si bien el movimiento zapatista logró una gran revolución que condujo a la recuperación de tierras, bajar el número de femicidios, eliminar el consumo de alcohol de mujeres y hombres, entre otros aspectos, le hacía falta responder a un grupo etario de su propia comunidad: el infantil. Le hacía falta responder a su necesidad de estímulos y recreación. En esta zona, la mayoría de los y las niñas tienen una visión de guerrilla. Por ello, en aquel entonces el títere, el libro, el retablo, las láminas, el kamishibai y la bicicleta, hicieron que muchos y muchas de ellas pudieran imaginar otros mundos posibles.

En un comienzo la aceptación fue fría. Pero dada la cantidad de intervenciones que se hicieron en San Cristóbal de las Casas, las comunidades comenzaron a escuchar el impacto que causaban en mujeres, niños y niñas. En una ocasión el proyecto fue invitado por la prefectura del departamento de Equidad de Género y el Centro Cultural EDELO (ex ONU puesto que fue tomado por los y las campesinas) para hacer una intervención con la artista Guatemalteca Sandra Monterroso. En esa ocasión decidimos hacer un mándala con



Figura 5: Intervención.jpeg

tiza y pétalos de rosas de colores que rellenaron la figura de un caparazón de caracol frente a la catedral de la ciudad. Alrededor de esta figura se manipularon marionetas inspiradas en la técnica 'Las señoritas' de Phillip Genty, para dar visibilidad al tema del femicidio. En específico la puesta en escena consistía en que las marionetas junto a sus intérpretes bailaban, se perseguían, regalaban pétalos y jugaban bajo la consigna 'volverse niñas'. En un momento cada intérprete-manipulador colocaba un saco de tela negro en su cabeza haciendo la patomimé de ahorcarla y asfixiarla. Luego de esta acción algunas madres relataron por micrófono textos de sus hijas asesinadas. Esta intervención provocó una gran tensión, asombro, impresión, impacto, desagrado, ira, tristeza y emoción que finalmente motivó el alzamiento de la voz de todas presentes.

Otras formas de aceptación por parte de esta comunidad fue en la visita a la ciudad de Ocosingo, en donde se utilizaron los y las muñecas artesanales zapatistas para realizar talleres de para manipulación en mesa. En esa ocasión habían muchos adolescentes (hombres y mujeres) que no estaban acostumbrados a agentes culturales por lo que en un inicio costó mucho su participación. Para romper el hielo, se les incentivó a limpiar la cancha de la comunidad. En particular las adolescentes estaban impresionadas de que sus compañeros de aula realizaran esta actividad ya que no era muy común y se veían divertidos en la acción. Luego de ello se atrevieron a participar en el taller tras sentirse identificados con el objeto lo cual conllevó a poner breves historias de los y las abuelas de sus comunidades. Por otro lado, cabe destacar que en parte del estado de Chiapas la utilización del títere bocón Jaguar Chester, animal símbolo de la selva Lacandona, tuvo una excelente recepción para incentivar la mediación y lectura con el público infantil.



Figura 6: Teatro en mesa.jpeg



Figura 7: Jaguar Chester.

Gracias a estas experiencias la junta del buen gobierno EZLN habilitó a Bibliocletas con una carta de paso a los siete caracoles para hacer intervenciones, donar libros y rincones literarios, hacer funciones de títeres, narrar cuentos con Kamishibai y continuar con nuestros talleres de realización, de los cuales también destacamos el de 'Confección de Banderas'. En él, hombres y mujeres elaboraron la bandera de EZLN y la de la comunidad mapuche. La instancia en sí fue muy provechosa, ya que las mujeres disfrutaban a carcajadas de la poca experiencia en manipulación de objetos de costura por parte de los hombres, lo cual les dio un espacio para desahogarse. Finalmente terminaban por compadecerse y les ayudaron con los detalles finales. Cabe destacar que si bien fue una instancia alegre y tensa a la vez, el títere mediador logró que los estereotipos quedaran en un segundo plano. Posteriormente esta actividad motivó a que el subcomandante Marco escribiera un comunicado en apoyo a las demandas la comunidad Mapuche en Chile.



Figura 8: Banderas.jpeg

En definitiva, el arte, los libros y la bicicleta lograron activar una pequeña revolución en la gran revolución que llevaban.

LA SENTIDA AYOTZINAPA

Un par de años después en el mismo país pero en el estado de Guerrero, el proyecto llega a realizar intervenciones infantiles a los y las habitantes de Ayotzinapa. Recordemos que el 26 de septiembre de 2014 murieron seis personas y desaparecieron de manera forzada 43 estudiantes de la Escuela Normal rural de esa ciudad que jamás volvieron. Un hecho que impactó y destruyó a esta comunidad que finalmente decidió echar al gobernador y a la policía para tomarse la ciudad. Por esta razón una educadora de este estado nos contactó para en específico contener los traumas psicológicos que aquejaban a los y las infantes. Había en ellos y ellas mucho miedo, silencio, miradasidas, tristeza, enojo, pena y desconfianza. En una intervención que realizó el proyecto fueron desalojados 250 integrantes de un público infantil por sus padres y madres, ya que pensaban que él y las integrantes eran funcionarias del gobierno. En el mal entendido el títere bocón Oscar alzó la voz para que los niños y las niñas, antes de irse, sacaran libros donados para todos y todas ellas. Posterior a esta experiencia, ya de vuelta en la Ciudad de México, estudiantes alertaron a sus integrantes de que autos y motos desconocidas comenzaron a seguir los pasos del proyecto con sospechosas intenciones varios días.



Figura 9: Ayotzinapa.

LA EXTENSA AMAZONAS

Esta ruta comienza en el río Beni de Bolivia. Luego continuó por el estado de Acre en Brasil donde el proyecto se adentra a navegar sobre las aguas del río Madeira en dirección hacia el Amazonas. Tras esta experiencia, toca tierra en Manaus para dirigirse hacia la triple frontera de Brasil-Colombia-Perú. Finalmente vuelve a adentrarse por el Amazonas, esta vez en dirección al río Napo para llegar a Ecuador.

Como se puede apreciar esta ruta fue acuática, lluviosa, inhóspita, salvaje, impredecible y lamentablemente contaminada en distinto ámbito. Es una zona donde hay un cero acceso al arte y un cero acceso a bibliotecas. No obstante, existe un 100% de información botánica y un 100% de gente bondadosa, hospitalaria y humilde. En este territorio se hicieron difícil las campañas de recolección y donación de



Figura 10: Amazonas.

literatura infantil puesto que no había un circuito rotativo de libros. Las pocas bibliotecas existentes son del vicariato católico, entidad que ayudó a gestionar el transporte acuático para poder llegar a las escuelas riveriñas. Dada esta problemática, se dio énfasis a los talleres de construcción de Kamishibai con material reciclado modelo A4, ya que con esta acción las comunidades educativas podían elaborar sus propias historias a pesar de tener que estar enmarcadas con las temáticas del vicariato. En conclusión fue una ruta impactante tanto por su geografía, clima, vegetación, fauna y circunstancias educativas.

EXTREMO SUR DE CHILE.

Una de las ciudades ubicadas en el extremo sur de Chile es Punta Arenas, donde las temperaturas oscilan entre una máxima de 5° y una mínima de 0°. Allí la Ruta del Teatrino llegó con el proyecto Bibliocletas entre abril y mayo del año 2015 a las oficinas de la Armada de Chile para pedir una reunión con los altos mandos. Su objetivo en específico era realizar intervenciones escénicas en relación al fomento lector en la escuela rural de Isla Navarino, por ser la última (o bien puede ser la primera) en el territorio continental chileno, puesto que la otra escuela ubicada en el extremo sur de Chile era 'Villa las Estrellas' en la Antártica.

Con este propósito nos acercamos a la Armada Chilena, debido a que el acceso a esta isla es sólo vía marítima y habilitada para funcionarios y funcionarias de gobierno, personal de marina, militares y comunidades científicas. En esa ocasión funcionarios indicaron que el proyecto y petición era muy poco probable, iluso y romántico. Sin embargo, a los pocos días llega una invitación vía mail para una reunión presencial con Lars Christiansen Pescio -Capitán de Navío, Jefe del Estado Mayor IIIa. Zona Naval de ese entonces-

quien, en primer lugar, se sorprendió de nuestro proyecto debido a que muy poca gente llega con la intención de interactuar con los niños y niñas de la zona. Por ello decidido y animado el capitán se contacta con el proyecto para indicar que en la próxima semana salía el Oscar Viel, único buque rompe hielo de Chile y que nos llevaría bajo una condición: llegar también a Isla Dawson porque existe un jardín infantil a la espera de actividades. Con esta condición la travesía zarpó de Punta Arenas hacia Puerto Williams donde se



Figura 11: Extremo sur.

visitaron jardines, un liceo y la Universidad de Magallanes. Luego se visitó Puerto Toro e Isla Navarino donde cinco sonrisas y miradas de asombro disfrutaron de una función de títeres especial para ellos y ellas. Posteriormente la misión continuó en Puerto Harris e Isla Dawson, donde las educadoras de aquel jardín infantil (perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile. JUNJI) quedaron emocionadas e impactadas. Primera vez que habían llegado títeres a ese lugar. Reacciones que motivaron la continuación del proyecto.

En paralelo se aprovechó para escuchar testimonios de los hechos de tortura que ocurrieron durante la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet en aquel lugar. De esta forma podemos dar cuenta que el arte para esta comunidad educativa fue un mediador de emociones. Finalmente se retorna a Punta Arenas para compartir con los niños y las niñas de los jardines infantiles de la Base Naval 'Mar y Cielo' y 'José Grimaldi'.

Por otro lado cabe mencionar una anécdota. Antes de iniciar esta ruta austral donamos libros gracias a una profesora del Liceo Sara Braun, lugar donde Gabriela Mistral al ser nombrada como directora, realizó clases, activó las escuelas nocturnas y construyó bibliotecas populares entre 1918 y 1920. (Figura 12. Gabriela Mistral en lámina de sombra)



Figura 12: Gabriela Mistral en lámina de sombra.

"Nada hay que contribuya a la educación de un pueblo que una buena y selecta lectura. La biblioteca que yo más quiero son las provinciales, porque fui niña de aldea y en ella viví junto a la hambruna y a la avaricia del libro... En Punta Arenas el amor de la lectura sería ni el de la amena, existen en el grado a que obliga a la época. Formarlo es deber de los maestros, y deber urgente y primordial. Hay algo más importante que crear bibliotecas, es moverlos, es decir convertirla en lo que llamo: la biblioteca viva." (Mistral cit. Martinovic, 2013. P.72)

Sucedió que la profesora se había ganado un proyecto estatal para tener libros nuevos en el liceo y para que no se perdieran los libros antiguos, citó a nuestros integrantes a escondidas para que pudieran sacarlos y así donarlos, ya que no podía dar cuenta de esta donación de manera oficial. Así, en medio de una noche fría en Punta Arenas, con bicicletas cargadas de libros en un carro de arrastre, Bibliocletas se fue por el extremo sur.

CONCLUSIONES

La bicicleta y la biblioteca tienen algo en común te llevan a otros lugares sin desperdiciar nada.

Estas son las rutas de un proyecto dirigido por un titiritero y BIBLIOCLETARIO. Un BIBLIOCLETARIO de una BIBLIOCLETA. Es decir, una BIBLIOTECA que no es estática ni silenciosa. Que no tiene paredes y no tiene horarios. Una escuela. Un teatro. Una bibliocleta itinerante que al estar



Figura 13: Libros.

recorriendo nueve años el territorio americano, asiático y europeo, puede dar cuenta de las semejanzas existentes entre los diferentes públicos infantiles del mundo, donde la necesidad de sonreír e imaginar mundos nuevos –ya sean ficticios o reales– los une. Así mismo en forma paralela, las condiciones climáticas, territoriales y por sobre todo socioeconómicas construyen sus diferencias y distintas necesidades simbólicas. Gracias a este diálogo y conciencia territorial el público infantil se sorprende de que un o una facilitadora llegue a compartir algo más que tomar fotografías, realizar entrevistas, comprar sus ropas o artesanías para conocer su cultura, hábitos y costumbres. Lo que hace vibrar a este proyecto no son las rutas, no son los kilómetros recorridos, sino que los corazones llenos de curiosidad, interés, atracción.

Qué poderoso es un libro en la mano de un ser humano. (Figura. 13. Libros) Da esperanza, abre rutas, alimenta la imaginación, responde y crea enigmas. No es solamente llevar libros, viajar en bicicleta o ser un o una artista 4x4. Es saber qué vas a dar con los libros, qué mundos vas a descubrir, qué libros vas a donar, si van aguantar las rutas por el continente; sus lluvias, sus vientos, el sol, si son muy antiguos, si sirven o no, la calidad de sus hojas, el tamaño de sus letras, sus lenguajes, sus imágenes, si son para pintar o no. En el fomento lector, si bien el libro es su principal plataforma y objeto simbólico, existen otros dispositivos físicos que aportan al aprendizaje y estímulo de la lectura; tal es el caso del objeto-títere, el kamishibai, y por supuesto, las posibilidades estructurales de una bicicleta, puesto que gracias al objeto el ser humano se conecta y canaliza sus emociones.

REFERENCIAS

Martinovic, Dusan (2013). Gabriela Austral: su vida en la Patagonia chilena. Punta Arenas, Chile: Gobierno Regional de Magallanes y Antártica Chilena.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ARTES DESDE EL DIÁLOGO CON ESPACIOS NO FORMALES: INFORME DE EXPERIENCIA

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES A PARTIR DO DIÁLOGO COM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

TEACHER EDUCATION IN ARTS FROM THE DIALOGUE WITH NON-FORMAL SPACES: EXPERIENCE REPORT

Francine Nazário-Silva¹ / Silemar Maria de Medeiros da Silva²
(UNESC) (UNESC)

Resumo: O presente relato busca refletir sobre uma experiência com um grupo de acadêmicos da oitava fase do Curso de Artes Visuais em Licenciatura tomando como referência o diálogo com espaços não formais. Na disciplina de Estágio IV foram elaborados projetos de extensão com ênfase em cultura e arte buscando refletir sobre o compromisso de ser educador, articulando os saberes entre universidade e comunidade. A sistemática do estágio aconteceu em tempo de pandemia, nos desafiando a formatos não presenciais. Entre as experiências vivenciadas, relatamos “Diálogos sobre, para e a partir do Catálogo da III Coletiva dos Artistas do Sul”. Foram diálogos pontuados entre arte e tecnologia, processos de criação e patrimônio cultural no formato online que atendeu profissionais da área de artes com a parceria da Associação Sul Catarinense de Artistas Visuais — ASCAV e do Arte na Escola Polo Unesc (Universidade do Extremo Sul Catarinense).

Palavras-chave: Artes, formação docente, espaços não formais, patrimônio cultural, experiência.

INTRODUÇÃO

Iniciar uma escrita é sempre um desafio. Este, em específico, vem repleto de experiências que nos movem. A primeira delas é participar do Congresso Regional Insea América Latina — Cusco em 2021, com uma comunicação que evidencia uma experiência de Estágio, que chamamos Formação docente em Artes a partir do diálogo com espaços não formais: relato de experiência, o que dá título a este artigo. Inserimo-nos no eixo chamado práticas educativo-artísticas e formação de professores — “o lugar da rebeldia, da desobediência aos padrões impostos e da desaprendizagem como fundamentação de práticas pedagógicas contemporâneas abre brechas nas pedagogias hegemônicas, provocando outras práticas educativo-artísticas nos espaços formais, não-formais, informais e na formação inicial e continuada de professores”. É com esse eixo que propomos diálogos provocados pelo que o presente relato nos instiga a refletir, tomando como referência o momento vivenciado com relação à pandemia de COVID-19 que, na época — novembro de 2020 —, nos possibilitou apenas encontros *online*.

¹ Professora de Arte. Estudante do Mestrado em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense — Unesc, possui graduação em Artes Visuais Licenciatura pela mesma instituição. Integrante do GPA - Grupo de Pesquisa em Arte, e no Grupo de Pesquisa FORMA — Núcleo de Estudos sobre Formação Humana.

² Professora do Curso de Artes Visuais Unesc, Coordenadora do Arte na Escola Polo Unesc, Mestre em Educação (Unesc), participa do Grupo de Pesquisa em Arte — GPA, membro da diretoria da Associação de Arte-Educadores de Santa Catarina, professora artista da Associação Sul Catarinense de Artistas Visuais.

Com isso, a segunda experiência que nos move é o relato de experiência das transmissões ao vivo de áudio e vídeo pela *internet*, as chamadas *lives*, que aconteceram no segundo semestre de 2020 proposta na disciplina de Estágio IV em espaços não formais, ministrada pela turma da 8ª fase do Curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense — UNESC. Durante o semestre foi elaborado um projeto em grupo pelos acadêmicos Maicom Cambruzzi Alves, Filipe Pizzetti e Francine Nazário da Silva a partir da análise do catálogo 3ª Coletiva de Artistas do Sul. A temática foi em torno do catálogo, se desdobrando em outros temas como: arte e tecnologia, artistas regionais, processos de criação, e o Centro Cultural Jorge Zanatta. Pontuamos este desafio como o relato: como falar de um projeto de extensão que tem como ênfase a cultura e arte, enquanto falamos da formação docente de maneira que o próprio movimento da experiência que nos atravessa mova novos atravessamentos? Quando falamos de projeto de extensão, estamos nos referindo aos projetos apresentados pelos grupos de acadêmicos da disciplina de Estágio IV, o qual diz respeito aos projetos em espaços não formais de educação. Esta disciplina foi conduzida por dois professores, sendo que a turma foi dividida, e cada professor ficou com um grupo. No total tínhamos 16 acadêmicos. Estes, em pequenos grupos, foram elaborando projetos para atuações em espaços não formais no exercício de aproximar cada vez mais a universidade da comunidade em geral. Todos os projetos evidenciaram o patrimônio cultural da região, mas nosso recorte foi para um projeto que teve como título “Diálogos sobre, para e a partir do Catálogo da III Coletiva dos Artistas do Sul”.

A DISCIPLINA DE ESTÁGIO IV EM TEMPO DE PANDEMIA

Em um curso com 8 semestres para formar professores de artes, a disciplina de Estágio IV acontece em sua última etapa. E, com base nas recomendações para continuidade de estágios supervisionados apresentados pela Assessoria Pedagógica Universitária da Diretoria de Ensino de Graduação da PROACAD, as atuações do Estágio IV no ano de 2020, seguiram o documento que tem como base o Decreto n. 587, de 30 de abril de 2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 — doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19. De acordo com essas recomendações, as atuações aconteceram mediadas por tecnologia.

Pensar em uma proposta de estágio em espaços não formais em tempo de pandemia, foi realmente um grande desafio, visto não ser algo vivenciado até então. A partir disso, passamos a nos questionar: de que forma atuar na extensão universitária sem a presencialidade? Nosso primeiro passo foi considerar o que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009, com relação às ações de extensão, as quais estão incluídas nas atividades complementares:

“Art. 9º As Atividades Complementares são componentes curriculares que devem possibilitar o reconhecimento e o cômputo, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive as adquiridas fora do ambiente acadêmico, incluindo atividades de extensão, bem como a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho, com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas e com as inovações tecnológicas” (p. 3).

A disciplina tinha como objetivo geral elaborar projetos de extensão com ênfase em cultura e arte, para desenvolver em espaços não formais de educação refletindo sobre o compromisso de ser educador, articulando os saberes entre universidade e comunidades. Nesse sentido, após a formação de pequenos

grupos para o desenvolvimento de projetos de estágio, os estudantes foram orientados a buscarem quais suas maiores habilidades. O que havíamos realizado no curso que poderiam trazer para esse estágio? O que poderiam levar até a comunidade? Que público atender? Estas e outras questões foram surgindo e coletivamente, fomos descobrindo juntos a melhor maneira de resolvê-las.

A partir disso, faremos um recorte para o projeto específico, o qual foi citado acima, desenvolvido pelos três acadêmicos: Maicom, Filipe e Francine, e orientado pela professora Silemar M. M. Silva. Este grupo, assume o desafio de atuar em espaços não formais e se organiza a partir de convites para participação em *lives*; e buscavam atuar diretamente na formação de professores, atendendo ao que pontua a própria diretriz da graduação em Artes Visuais, já citadas, além de conectar-se com as questões de extensão universitária.

A necessidade de relacionar com a Base Nacional Comum Curricular estava posta, por conta das exigências atuais da educação no Brasil, ou seja: atualmente no Brasil, a BNCC deve determinar os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os estudantes da Educação Básica têm o direito de aprender. Como estudantes de um curso de licenciatura em artes, buscou-se alinhar o projeto à BNCC. Este documento atende as questões que atualmente norteiam a educação básica brasileira, sendo a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o que consta no portal do MEC que podem ser encontrados no endereço: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>.

DIÁLOGOS SOBRE, PARA E A PARTIR DO CATÁLOGO DA III COLETIVA DOS ARTISTAS DO SUL

Cultura e arte foram dois conceitos que nos moveram. Para buscar a relação com a comunidade, precisávamos compreender que, como aponta Stuart Hall (2011, p. 17) "a sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado". Há um movimento que nos provoca a perceber mudanças; para o autor, a sociedade "está constantemente sendo 'descentrada' ou deslocada por forças fora de si mesma" (Ibidem). A pandemia de COVID-19 se fez como uma dessas forças que provocou mudanças e diferentes ações para poder atingir nossos objetivos. Sendo assim, o olhar para as questões culturais da região e para a arte exigiram o desafio da busca para que o compromisso de ser educador pudesse se materializar em ações que articulam os saberes entre universidade e comunidade.

Diálogos sobre, para e a partir do Catálogo da III Coletiva dos Artistas do Sul (Figura 1), foi o projeto elaborado e desenvolvido pelos três acadêmicos citados. Esses acadêmicos apresentaram propostas individuais em um semestre anterior, em outra disciplina de estágio vivenciada também em tempo de pandemia. Retomar os temas desenvolvidos por eles e discuti-los no coletivo para o Estágio IV, gerou a proposta de três *lives*. Mas, qual seria o público alvo? Falaríamos com professores de artes? Quais seriam as necessidades destes professores, que os levariam a contemplar essa proposta? E assim inicia-se este percurso.

Ao fazer o convite da *live* para professores que lecionam no ensino básico, estabelecemos relações com o mundo do trabalho destes professores, assim como as inovações tecnológicas por meio de uma das temá-

ticas que aparecem na proposta. A interdisciplinaridade é parte das ideias que foram florescendo ao longo do percurso, através do diálogo entre a BNCC, o Coletivo de Artistas do Sul, na Associação Sul Catarinense de Artes Visuais (ASCAV) e o Arte na Escola Polo Unesc.

A Base Nacional Comum Curricular, ou apenas BNCC como é conhecida, é um documento que deve nortear os currículos da educação básica. Este documento, nos balizou na organização das lives, mais um experimento que resultaria em experiência para pensar em aspectos organizacionais dos currículos nas escolas. O Coletivo de Artistas do Sul, contemplado no Catálogo da III Coletiva, passou a ser conteúdo da proposta citado como necessidade de ser mais estudado pelos professores do Arte na Escola Polo Unesc. O Polo é o local onde o diálogo com os professores têm acontecido até a elaboração do projeto, neste caso a coordenação do Polo é de Silemar, a professora do Estágio IV, e uma das acadêmicas que discute a proposta deste projeto de estágio – Francine – participa do grupo desde que atuou como bolsista, em 2017/18, no seu tempo de graduação.

A ASCAV, foi o espaço/lugar escolhido para que pudéssemos dialogar sobre arte e com os artistas locais. A considerar que ASCAV, é uma entidade formada por artistas da cidade de Criciúma e região que, desde 2010, vem realizando ações na área cultural visando incentivar e promover a produção artística local, tornando-a acessível ao público. O grupo marcou uma reunião via Google Meet com a presidente da associação Daniele Zacarão que considerou de extrema importância o interesse dos acadêmicos de Artes Visuais em dialogar com a associação. Além disso, ressaltou, na ocasião, o quão significativo é o material mencionado: Catálogo da III Coletiva de Artistas do Sul.

Devido a pandemia não foi possível ocuparem o espaço da associação para obterem mais informações, então, optaram em se apropriarem das ações da ASCAV por meio das suas plataformas digitais (Plataformas da ASCAV: <http://ascavarte.blogspot.com/>, <https://www.facebook.com/ascav.arte/> e <https://www.instagram.com/ascav.arte/>). A sede da ASCAV está localizada aos fundos do Centro Cultural Jorge Zanatta, também sede da Fundação Cultural de Criciúma.

Para falar do Arte na Escola Polo Unesc, remetemo-nos ao Instituto Arte na Escola, que possibilita, por uma parceria com a Unesc, a criação do Polo. O Instituto foi criado junto a Fundação lochpe em 1989; é uma associação civil sem fins lucrativos que “qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica”. O polo Unesc é uma das quase 40 unidades do Brasil que oportuniza a formação continuada de professores/as de Artes. Faz parte da universidade desde os anos 90, institucionalizado em 2004. Foi a partir do contato com o Polo Unesc, via grupo de *Whatsapp*, que escolhemos os temas para o presente projeto. Durante o questionamento da professora Silemar Silva, nos encontros de formação continuada que acontecem regularmente no Polo, sobre o que os professores/as gostariam como possibilidades de atividades para o segundo semestre de 2020, que os temas foram



Figura 1: Capa do catálogo da III Coletiva de Artistas do Sul.
Fonte: <http://www.unesc.net/porta/capa/index/724/11403/>

surgindo. Foi quando um professor sugeriu abrir diálogos e possibilidades de trabalhar o Catálogo da III Coletiva dos Artistas do Sul, já que muitas escolas receberam catálogos e alguns professores gostariam de trabalhar com o material.

Sobre o Catálogo, em sua terceira edição, fez-se como resultado de um projeto aprovado junto à Lei de Incentivo à Cultura, Lei Rouanet nº 11.693/91, do Ministério da Cultura–Minc, em setembro de 2016. Conforme consta no próprio catálogo, o mesmo tem como objetivo central “compreender esse universo tão sensível e particular que é a cultura e o ser artista em alguma linguagem ou campo da arte”. Nessa direção, foi proposto uma coletiva para evidenciar a arte, os artistas e as suas relações com a(s) cultura(s). As produções artísticas foram propostas a partir do tema Arte e Cultura Regionais e virou um catálogo físico e digitalizado.

Em uma perspectiva integradora, pensa-se a ASCAV como o espaço dos artistas e o Arte na Escola o espaço de formação docente. E ainda, o Catálogo da III Coletivo de Artistas do Sul e as premissas teóricas da BNCC, em mais uma tentativa de integração.

O projeto foi elaborado a partir do problema: de que modo podemos dialogar sobre a importância cultural e artística tomando como referência o artista local? Com este questionamento e as informações coletadas sobre o interesse dos/as professores/as que participam do Arte na Escola, a equipe passou a fazer uma curadoria do Catálogo da III Coletiva dos Artistas do Sul, e a pensar sobre como poderiam estruturar o projeto e as possíveis temáticas. A estrutura do projeto dependeu dessa curadoria, mas ainda faltava centralizar — como alternativa de organização — o que poderiam ser vistas como temáticas, para que não ficasse solto. Em diálogos para a construção do projeto, foi identificada uma ligação entre a BNCC e as temáticas abordadas — pensadas após a curadoria do catálogo, que foram: arte e tecnologia, processos de criação e patrimônio cultural. O que remeteu aos projetos de estágio do primeiro semestre de 2020 em que os acadêmicos elaboraram materiais pedagógicos, resultando, assim, em três temas, um para cada live: Arte e Tecnologia, Processos de Criação e Patrimônio Cultural.

O tema *Patrimônio Cultural* ganha um subtítulo *Centro Cultural Jorge Zanatta*, que fez parte do material e projeto de estágio da Francine, intitulado CENTRO CULTURAL JORGE ZANATTA: DA RUÍNA ÀS OCUPAÇÕES DE 2017, o tema foi pensado como possibilidade de dialogar sobre a arte enquanto pensamento e reflexão, a fim de oportunizar o despertar—ou reforçar—questionamentos sociais, pontos significativos para a formação de um sujeito como um cidadão pensante e consciente de seus direitos e deveres. Em tempos de pandemia, em que não podemos ocupar as ruas e acompanhar os diálogos urbanos, passamos a ver a *internet* e em especial as redes sociais como espaços de resistência. E é a partir desses diálogos virtuais que esta proposta de estágio vai dando continuidade para provocar pensamentos sobre espaços/lugares de cultura e arte da região.

Katia Canton, em seu livro *Espaço e Lugar*, nos faz uma pergunta: “Os termos espaço e lugar têm o mesmo significado?” (2009, p. 15). Nesse movimento de perguntar, já vai nos dando uma resposta, neste caso, para a autora

“[...] cada um deles designa uma relação singular com as circunstâncias e os objetos, segundo o pensamento de Anthony Giddens. Para esse sociólogo britânico, a palavra 'espaço' é utilizada genericamente, enquanto 'lugar' se refere a uma noção específica do espaço: trata-se de um espaço

particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo” (Ibidem).

Quando Francine nos traz o Centro Cultural Jorge Zanatta para o debate, é desse espaço particular da memória da cidade, de nossas raízes que ela está se referindo. Um espaço que ficou ameaçado pelo descaso e que com a ocupação da comunidade no sentido da recuperação do mesmo após pegar fogo, as ruínas que ali estavam foram ganhando novos significados.

Nessa direção, diante do que apresentamos/apresentaremos, este projeto teve como objetivo geral reafirmar a importância cultural e artística da região aproximando artistas e espectadores a partir das suas histórias. E como objetivos específicos: apresentar diferentes recursos digitais para acessar e compartilhar práticas e repertórios artísticos locais, de modo reflexivo, ético e responsável; reconhecer de modo a valorizar o patrimônio cultural regional, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas; reconhecer os artistas regionais a fim de relacionar algumas práticas artísticas do Catálogo da III Coletiva dos Artistas do Sul às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

AS TRÊS LIVES E SUA METODOLOGIA

Devido ao isolamento e afastamento das pessoas como medidas de biosseguranças adotadas pela Universidade — bem como em outras instituições de ensino e diversos setores — utilizamos o *Google Meet* para realizar as atividades. As inscrições e confirmação de presença nas três *lives*, foram realizadas via *Google Forms*. O convite foi realizado de maneira virtual. As temáticas foram organizadas partindo da curadoria do Catálogo da III COLETIVO ARTISTAS DO SUL integrado às análises da BNCC — organizada em Unidades Temáticas, Objetos de conhecimento e habilidades.

Com isso, as temáticas da ação aqui apresentada, partiram da unidade temática Artes Integradas, que entre seus objetos de conhecimento, optamos por utilizar: ARTE E TECNOLOGIA como primeira *live*. A inserção da tecnologia nas aulas é uma discussão que se tornou mais evidente no período de distanciamento social, devido à pandemia da COVID-19. O uso de ferramentas tecnológicas possibilitou a mediação das aulas de maneira remota, fazendo com que a metodologia fosse adaptada para o formato virtual. Inclusive aqueles que demonstravam resistência na utilização da tecnologia nas práticas pedagógicas, tiveram que aderir ao formato *online*. A presente temática parte da ideia que as tecnologias são ferramentas facilitadoras nos processos de ensino e aprendizagem, além de serem recursos possíveis na produção artística. Aproximando à BNCC, a temática Arte e Tecnologia que está mais evidente nas Artes Integradas, apresenta habilidades para os respectivos anos na escola: ARTES INTEGRADAS — 1º AO 5º ANO 14 (EF15AR26) “Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística” (BRASIL, 2018, p. 203). ARTES INTEGRADAS — 6º AO 9º ANO (EF69AR35) “Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável” (Ibidem, p. 211). As habilidades mencionam a tecnologia e os recursos digitais com o intuito de ser explorada nas aulas durante o processo de criação, e isso inclui: a manipulação, o acesso, e o registro de repertórios artísticos. Também é mencionada a manipulação desses recursos para fins metodológicos.

Foi pensando no contexto que estamos vivenciando em formato remoto, e na necessidade de elaborar um material pedagógico de artistas regionais, que se configura a temática arte e tecnologia neste projeto. O início desta busca sobre a inserção da tecnologia nas aulas de artes ocorreu no projeto de estágio de anos finais pensado para o 9º ano, realizado no semestre anterior. Nele, Filipe pesquisa e faz aproximações da tecnologia com a arte, assim como pensar uma prática pedagógica adaptada para o período da pandemia, tendo como aliado os recursos de multimídias. A proposta do atual estágio foi deixar um material online para que os professores de Arte utilizassem como fonte de informações sobre artistas regionais, e que, a partir dele pudessem ampliar seu repertório cultural para elaborar suas aulas.

Através da plataforma do *padlet* – que é uma plataforma interativa de edição coletiva com versão gratuita e paga – (figura 2), um conteúdo foi organizado selecionando os artistas reunidos no Catálogo da III Coletiva de Artistas do Sul, com os vídeos produzidos nas páginas virtuais da Sala Edi Balod para ação *Home Office*, com sua programação *Visita ao Ateliê* realizada no início da pandemia – onde artistas mostram seus ateliês e sua produção artísticas em vídeos no YouTube e que pode ser acessada na página oficial da Sala: <http://www.unesc.net/portal/capa/index/687/10984>. Tanto o catálogo, como o conteúdo de vídeo gerado pelo espaço expositivo da Unesc auxiliaram para a elaboração do material no *padlet*. O material *online* sobre artistas regionais foi apresentado aos professores que participaram do encontro pelo *Google Meet*. No mesmo dia, aconteceu uma fala expositiva dos professores Ray Rosa e Leonardo da Rocha Dambrowski, egressos do curso de Artes Visuais da Unesc – dialogando sobre o uso da tecnologia nas aulas de artes. Ambos têm interesse na área, sendo que, possuem pesquisas sobre o respectivo tema. A pesquisa de Leonardo evidencia “Aplicações e indagações: aprendendo com o celular nas aulas de artes” (DANBROWSKI, 2018). O Professor Ray é mestrando em Tecnologias da Informação e Comunicação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando junto ao Laboratório de Tecnologias Computacionais (LabTec) no projeto Museu Virtual e é desse lugar que ele proferiu sua fala.

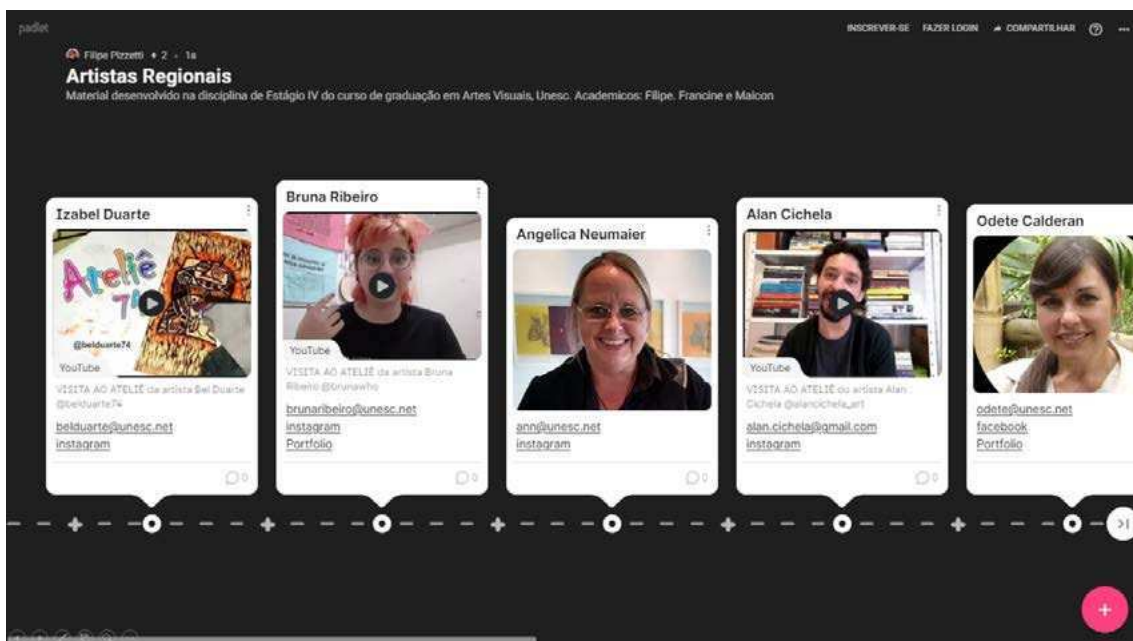


Figura 2: Padlet com os artistas do Catálogo da III Coletiva de Artistas do Sul. Fonte: <https://padlet.com/fizzetti/artistasregionais>

A tecnologia foi tratada com três perspectivas: uma como facilitadora no ensino da arte no que se refere a conhecer arte, ao acesso, outra como divulgadora do que se produz, e também como recurso de produção artística.

O encontro começou com a apresentação dos convidados, e na sequência, Ray evidencia suas experiências com a tecnologia e a arte em sala de aula, algumas ferramentas utilizadas por ele e reações dos estudantes. Leonardo dá continuidade a fala de Ray, quando traz sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso que falava sobre a utilização da tecnologia nas aulas de artes. Os participantes interagiram considerando as possibilidades da utilização destas ferramentas nas aulas de artes e que por vezes, consideramos a tecnologia como um vilão, mas que podemos utilizar a nosso favor, a considerar as novas gerações. O encontro encerrou com a apresentação do material complementar com mais informações dos artistas que fazem parte do catálogo da III Coletiva de Artistas do Sul, organizado pelo grupo de estagiários/a na plataforma padlet, uma plataforma aberta com possibilidade de alterações coletivas.

O professor convidado Ray Rosa participa do grupo de professores do Arte na Escola Polo Unesc. O que reforça a necessidade da formação continuada como oportunidades de troca de experiência e motivação para que possamos juntos, acreditar sempre mais na educação de qualidade junto aos professores e professoras que atuam como agentes transformadores. Para Libâneo (2018), quando fala de uma nova concepção de formação do professor, e no sentido mais amplo que assume a formação continuada, afirma que:

"[...] como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola—o professor prepara-se teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador analisando suas práticas docentes, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações etc" (p. 71-72).

Quando falamos de formação de professores, comungamos com o autor nesse exercício intelectual crítico que vai criando a identidade profissional que se veste pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor (Libâneo, 2018). Falar de Arte e Tecnologia, nesta primeira live, fez-se como parte deste exercício.

O segundo objeto de conhecimento foi: **PROCESSOS DE CRIAÇÃO** apresentado na segunda live. O tema Processos de Criação é um dos objetos de conhecimento da unidade temática Artes Integradas da BNCC no ensino fundamental anos iniciais e finais; e busca como habilidades: ARTE — 1º ao 5º ANO (EF15AR23) "Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas" (BRASIL, 2018, p.203). Do 6º ao 9º ANO (EF69AR31) "Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética" (BRASIL, 2018, p.211). O objetivo desta segunda live, foi dialogar sobre as diversas linguagens, bem como reconhecer e relacionar as práticas artísticas dos artistas da região que participaram da III Coletiva de Artistas do Sul. Com isso, foi convidado artistas do Catálogo III Coletiva de Artistas do Sul, para uma roda de conversa para que falassem sobre seus processos de criação e de sua obra do catálogo.

Neste encontro, tivemos como tema: Artistas Regionais e seus processos de criação, o encontro aconteceu no dia 18 de novembro de 2020, e o acadêmico Maicon Cambruzzi Alves mediou a proposta cujo desafio era trazer os/as artistas do catálogo III Coletiva de Artistas do Sul. Foi feito um convite com antecedência a todos/as os/as artistas do catálogo para uma conversa. Cada artista teve entre 10 a 15 minutos, para falar um pouco de sua experiência e de sua obra que se encontrava no catálogo. O público que estava assistindo à apresentação pode participar com questionamento e contribuições, as questões foram respondidas por alguns artistas e professoras avaliadoras, e para o fechamento da proposta estendeu-se o convite para a próxima e última live.

Sobre a terceira live, Francine nos traz o Centro Cultural Jorge Zanatta e evidencia o patrimônio cultural. Com isso, chegamos a terceira live **PATRIMÔNIO CULTURAL: CENTRO CULTURAL JORGE ZANATTA**. Mais um encontro de modo a ampliar o repertório cultural e reconhecer artistas locais, com a proposta de estabelecer relações com espaço/lugar Centro Cultural Jorge Zanatta no município de Criciúma em Santa Catarina e as possíveis reflexões advindas dessas investigações. A arte, desde muitos, passa por momentos em que é questionada sobre suas intenções. Talvez, tais questionamentos advêm de uma das premissas da arte que é questionar. A arte como resistência, é o que nos motiva a retomar o material pedagógico do projeto Centro Cultural Jorge Zanatta: da ruína às ocupações de 2017. O material pedagógico que reverberou do projeto citado, entre rizomas, apresenta, também, as ocupações no “Jorge” em 2017. Como aponta o artigo em um jornal da região escrito pelas professoras do curso de Artes Visuais:

“Nos últimos dias do corrente ano essas atividades retomaram das ruínas o significativo Centro Cultural Jorge Zanatta, em mais um movimento de ocupação, de resistência, nomeado de ‘Salve Jorge’, organizado por artistas, estudantes e professores, que buscam incansavelmente dar visibilidade e continuidade às ações culturais promovidas pelo relevante espaço” (NEUMAIER, ZACARÃO e CALDERAN, 2017).

Esta live teve como intuito, apresentar o Centro Cultural Jorge Zanatta como possibilidades de reflexão — ou mesmo um início de conversa — sobre os patrimônios culturais da região; e a arte como ato de pensar, refletir, com ou sem propósito de respostas, mas de caminho, de processo. Sua conexão com a BNCC, encontra-se na unidade temática Artes Integradas, objeto de conhecimento Patrimônio Cultural, a partir das seguintes habilidades: (EF15AR25) “Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas” (BRASIL, 2017, p.206); (EF69AR34) “Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas” (BRASIL, 2017, p.2).

Este terceiro encontro aconteceu no dia 23 de novembro de 2020, Francine mediou a atividade utilizando como ferramenta a plataforma digital *Padlet* (Figura 3) como ponto norteador do diálogo. A plataforma é um material pedagógico construído pela acadêmica no Estágio III — Ensino Médio. As convidadas foram as artistas: Daniele Zacarão, Bruna Ribeiro e Gianna Rech. O diálogo partiu da apresentação sobre o que seria o Centro Cultural Jorge Zanatta e as experiências que as convidadas tiveram com o espaço. Daniele falou de sua pesquisa; Bruna e Gianna apresentaram suas produções artísticas relacionadas ao espaço Centro Cultural. Mediadora e artistas convidadas relatam sobre suas experiências com as ocupações em 2017.

Foi uma experiência bastante significativa no intuito de aproximar os artistas regionais aos professores, ponto relevante e potente em nossa formação. No entanto, por vezes, não é realidade na escola, muitas vezes pelas informações sobre artistas regionais serem ainda restritas.



Figura 3: Padlet: O Jorge resiste! - Ferramenta que norteou o 3º encontro. Fonte: <https://padlet.com/francineazario/ojorgesiste>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros tiveram potência para mais, para dar continuidade como um projeto de extensão, acreditamos. Em uma universidade comunitária, que ocupamos e pertencemos, é sempre relevante e significativo a coletividade e união entre academia e comunidade. Tem força, sentidos outros, desdobramentos diversos. Confessamos que ainda estamos impactadas com tudo o que vivemos em três dias. Não foram apenas três dias, ainda reverbera em nós essas ações e esperamos que em quem nos lê, também. Quando nos propomos a socializar uma experiência que entendemos como interessante, no sentido de ocuparmos seu lugar de importância pela força de seu poder de transformação, é porque sentimos que esta experiência nos transformou, nos tocou, nos atravessou.

"[...] o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar" (LARROSA, 2011, p.6).

A proposta aqui apresentada pode proporcionar aos professores do ensino básico a ampliação de repertório, contribuindo para as suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que dá visibilidade aos artistas que residem na região. Com isso, abrimos possibilidades de integração, aproximando universidade, artistas e

professores. Quando falamos em professores, formação de professores, ampliação de repertório artístico cultural, não estamos falando somente dos professores de Arte, nossa proposta convida também professores de outras áreas, como Letras, Pedagogia, História ou demais interessados.

O projeto, entre outras palavras, veio como possibilidade de pensarmos no todo, no coletivo. Ultrapassar barreiras, ou mesmo os muros das instituições de ensino. A proposta oportunizou a integração em diversas vertentes: entre instituições, programas, disciplinas da graduação, entre professores e artistas, entre documentos norteadores aparentemente rígidos e o diálogo com o não formal. Buscamos aqui, trabalhar com as lacunas, algumas aparentes e outras nem tanto, mas que nos oportunizaram olhares outros e possibilidades de trabalho ao professor que está na escola e precisa dialogar com o que está posto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2009). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Canton, K. (2009). Espaço e Lugar. São Paulo: Editora WMF.
- Dambrowski, L.R. (2018). Aplicações e indagações: aprendendo com o celular nas aulas de artes. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, Criciúma, SC, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6584>
- Feldhaus, M., Zacarão, D., Reddig, A. B. (orgs). (2018). III Coletiva de artistas do sul: arte e cultura regionais. (1a ed.). Tubarão: Copiart.
- Hall, S. (2011). A identidade cultural na pós-modernidade. (11a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Larrosa, J. (2011, jul./dez.). Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, n.2, v.19, p.04-27.
- Libâneo, J. C. (2018). Organização e gestão da escola: teoria e prática. (6a ed. Rev. e ampl.). São Paulo: Heccus.
- Neumaier, A., Zacarão, D. C., Calderan, O. A. (2017, outubro 13). Centro Cultural Jorge Zanatta: A arte existe e resiste! A Tribuna, Criciúma, p. 202.

CAMINHOS PARA CONTER NARRATIVAS NAS ARTES

CAMINOS PARA CONTRAER LAS NARRATIVAS EN LAS ARTES

PATHWAYS TO COUNTER NARRATIVES IN THE ARTS

Geraldine Burke¹ / Michelle Ludecke² / Boyd White³
(Monash University, Australia) (McGill University, Canada)

Summary: The authors of this paper join forces to explore 'unlearning' as a means to develop affective counter-narratives within their teacher education practices in both Australia and Canada. As arts educators working with the next generation of teachers we seek to open cracks in hegemonic pedagogical practices that 'unlearn' and question western-dominant perspectives of education. For Burke and Ludecke this involves learning-to-learn-with- Australian Indigenous knowledge to rethink, reimagine and unlearn standardized curriculum. For Boyd it is an engagement with arts-oriented practices that develop transformative concepts of self-identity and empathy that inform their work with in-and pre-service teachers in Montreal, Canada; with a focus on becoming attentive to the everyday world, to adopt an attitude of "wide awakeness" that slows down the process of looking and experiencing. The authors share three vignettes that discuss pathways to develop and enact counter-narratives to standard curriculum approaches in visual art and drama education.

Keywords: *Teacher education, unlearning in the arts, learning-to-learn-with-, Indigenous knowledges, self-identity.*

The authors of this paper join forces to explore 'unlearning' as a means to develop affective counter-narratives within their teacher education practices in both Australia and Canada. As arts educators working with the next generation of teachers we seek to open cracks in hegemonic pedagogical practices that 'unlearn' and question western-dominant perspectives of education. For Burke and Ludecke this involves *learning-to-learn-with-* Australian Indigenous knowledge to rethink, reimagine and unlearn standardised curriculum. For Boyd it is an engagement with arts-oriented practices that develop transformative concepts of self-identity and empathy that inform work with in-and pre-service teachers in Montreal, Canada. Together the authors share three vignettes that discuss pathways being undertaken to develop and enact counter-narratives to standard curriculum approaches in visual art and drama education.

¹Geraldine Burke, PhD is an artist, researcher, teacher-educator lecturing into visual and creative arts education at Monash University (Melbourne and Singapore). Engaging with artistic process and practice, pedagogy and community concerns, she locates her educational focus in the agency of art.

²Michelle Ludecke is a lecturer in Teacher Education and The Arts (Dance and Drama) at Monash University, Melbourne, Australia. She employs arts-based methods to explore key issues concerning transitions in teaching. Michelle and Geraldine co-lead the Arts Creativity Education (ACE) Faculty Research Group at Monash University, Faculty of Education.

³Boyd White, PhD, Associate Professor, Department of Integrated Studies in Education, Faculty of Education, McGill University. Main research and teaching areas include philosophy of education, visual art education, and in particular, aesthetic engagement.

OPENING UP TO COUNTER NARRATIVES

As our first counter narrative to Western conceptions of education, we acknowledge the Traditional Owners, and Elders past and present, of all the lands on which the authors come. At Monash University, Melbourne, Australia, we pay respects to Elders past, present and emerging on whose lands we live and work. Always was and always will be Aboriginal land. We also recognize that Aboriginal connection to material and creative practice has occurred on these lands for more than 60,000 years. Boyd respectfully and humbly acknowledges that McGill University is located on land which has long served as a site of meeting and exchange amongst Indigenous peoples, including the Haudenosaunee and Anishinabeg nations. McGill honours, recognizes and respects these nations as the traditional stewards of the lands and waters. All our respect is also extended to Indigenous peoples elsewhere and their ongoing connections to cultural practices.

As Teacher educators from Commonwealth countries we acknowledge our lack of understanding of identity—to develop greater understanding of our own identity and sense of self and, more specifically in this instance, to recognise and respond to Indigenous heritages and perspectives. We are presenting our vignettes as counter narratives that open cracks in hegemonic pedagogies such as those in Western conceptions of education that are constrained by time, curriculum, notions of what constitutes a teacher, and standardisation.

We are brought together at this time to counter the standardisation of education that we experience in each of our countries. As you read our vignettes we ask you to ponder, as we are:

- What is the purpose of standardisation?
- Why have universal standards in education?
- Who benefits from standardisation of education?
- Whose voices are missing when education is standardised?

For us unlearning means transforming and rethinking previously held assumptions, repositioning the notion of minority as less or weak, bringing power to the human and non-human by giving a voice to all, learning to listen and learning-to-learn-with-.

LEARNING-TO-LEARN-WITH- INDIGENOUS KNOWLEDGES

The following two vignettes discuss the unlearning of Western paradigms through arts education within Australian contexts where we 'learn-to-learn-with-' Australian Indigenous knowledges to rethink and unlearn standardised curriculum. Ludecke is unlearning alongside her Drama pre-service teachers. They have partnered with Drama Victoria and an Indigenous Artist, Chrissyray Weetra, to develop a Teacher Resource Package: *Teaching for Reconciliation*. Whereas Burke shows how pre-service teachers and children, partnered with Monash University Museum of Art (MUMA) to explore a culturally marked tree as the centre of their unlearning through the *Tree School* exhibition. Elder, N'Arweet Carolyn Briggs, told of the ancestor status of the tree to engage us with intention and purpose while doing no harm to Country and to Bunjil (the creator's) children. Burke and Ludecke together focus on their learning to listen to the words of Indigenous knowledge holders as a central focus and means to re-imagine how Indigenous perspectives through arts education can be made more fully evident within arts education.

Vignette 1: Unlearning through art education

Acknowledgement: Geraldine's vignette acknowledges the work of Melissa Bedford and Charlotte Day at Monash University Museum of Art; the Monash Art And Design, Wominjeka Djeembana Research Lab through the work of Moorina Bonini and N'Arweet Aunty Carolyn Briggs, Monash Faculty of Education, pre-service teachers, children and teachers of Dandenong Primary school and funding support from VicHealth.

LEARNING-TO-LEARN-WITH A BOON WURRUNG TREE

This vignette shares a story of how we came to re-think taken for granted approaches to pre-service art education, by working with Indigenous knowledge as both a starting point and central concern. Our *un-learning* story is centred on the Boon Wurrung Tree, a culturally marked Tree that formed the impetus for *The Tree School* installation and exhibition in Melbourne, Australia, as conceived by artists Sandi Halel and Alessandro Petti. It was this Boon Wurrung Tree that connected our pre-service teachers together through partnership learning with primary school children and the Monash University Museum of Art (MUMA) and prompted learning across institutions. This Art-Reach experience saw us first come together to experience the *Tree School* exhibition at MUMA and then explore a Forest of Ideas workshop back at the Monash University studio where pre-service teachers facilitated the same children's art experiences as inspired by cultural, sustainable and aesthetic knowledge about trees.

Aunty N'Arweet Carolyn Briggs (AM) set the context for our interaction with the *Tree School* through a *Welcome to Country* ceremony where she urged us to engage with purpose and respect, and above all, to do no harm to Country or Bunjil's children (Briggs, p.4). In addition, Yorta Yorta and Woiwurrung artist and educator, Moorina Bonini, led *The Tree School* Curriculum that enabled pre-service teachers to engage with a series of questions that prompted us to reconsider Western and Indigenous intersections and positionalities. Together, these offerings informed our Art-Reach experiences as we shared stories, knowledge and artwork together across age groups and experiences as a "community of learners engaged in artistic, creative inquiry" (p. 2.) who together were learning to learn by "becoming pedagogical" (Gouzouasis, Irwin, Miles and Gordon, 2013, p.20). However, by learning to listen to Indigenous knowledge holders and engaging with the culturally marked Tree as a starting position for our art-based learning we became aware that we were starting to learn-to-learn-with- Indigenous knowledge (Briggs, Burke, Bedford, Day, Pestana 2021; Burke, Briggs, Bedford, Day, Pestana in press) instead of teaching from a position of assumed knowledge gleaned from our standardised and westernised Art Curriculum. This meant that from the start of our learning, the culturally marked Tree became 'a non-human mediator' and the 'narrative agent' (Lueg, Badger & Lundtholt p. 2) for cultural stories, aesthetic engagement and teaching.

As such, N'arweet asked participants to engage with the Tree as "more than an object"...that is also "a living entity and witness", and in so doing, she asked participants to consider the following pillars (Briggs, 2021, p. 4-5):

Yulendj: thinking about knowledge “in a community sense, so community not just being the people around today, but also the people who were here 2000 years ago, 5000 years ago and the people who will be here in 5000 years’ time ... an intergenerational community”.

Maintaining connection to stories: through “ensuring the stories that need to be passed down are passed down, and those stories remain constant for thousands, and thousands and thousands of years”.

Djeembana: valuing community and diversity through djeembana, a place for gathering. This involves seeing “the things we have in common. What is it that brings us together? What is the thing we are trying to achieve?”

Parbin-ata: valuing Country not just as “physical space” but as “all the things that have occurred for thousands of generations in that Country, and all the things that will occur into the future ... If we can build that connection, then we harness that responsibility for Country, and we protect that Country”.

The Tree School Curriculum (as led by Moorina Bonini) also encouraged us to ask important questions of the pre-service teachers before they worked with the children.

- How do you position yourself to the Boon Wurrung Tree?
- How do you practice sustainability?
- How do you decolonise your mind, body and work?
- How do you acknowledge and engage with the Traditional Owners of the Country in which you live and work?
- How do you care for Country?

MOVING AND PAINTING WITH THE BOON WURRUNG TREE

With this background knowledge, our pre-service teachers entered the *Tree School* experience at MUMA with N'Arweet Carolyn's and Moorina's words front of mind. Although the pre-service teachers had a burgeoning knowledge of our State's Art Curriculum, they were asked instead to consider N'Arweet's call to the four pillars and the *Tree School* Curriculum as foremost in their interactions, and as a way to lead the art practice that was to follow. This was evident when, as a connective activity, the pre-service teachers joined with the participating children to dance and learn from the local Indigenous dance group, the Djirri Djirri dancers who showed participants how to move with cultural knowledge. Through gestures and dance movement, participants evoked animals (eels, lyrebirds, kangaroos), land and water — moving across time and place to Wurundjeri music and learning Woiwurrung language. Next they visited the Boon Wurrung Tree where the pre-service teachers encouraged the children to move with the patterns and forms of the Tree and to find the contours and textures of the ancient Boon Wurrung Tree, imagining the carving out of coolamons (used for cradling babies or carrying food) and shields.



Figure 1: Children and Pre-service teachers explore the culturally marked Boon Wurrung tree.

Notes: Sandi Hilal and Alessandro Petti, *Tree School 2021*, (installation view) (Photo: Rodney Dekker) Children and pre-service teachers investigate the patterns, rhythms and carved scars of the Tree that suggest the making of a shield and coolamon.

As children ran their hands along the perimeter of the carved-out areas they developed a non-verbal connection with the Tree and its history. This helped the children slow down, be gentle with their investigations and pay attention to their senses. Pre-service teachers then guided the children towards sensorial and immersive investigation, and towards deep and detailed looking with magnifying glasses. The children were curious and full of wonder – they smelled the Boon Wurrung tree and found living creatures within

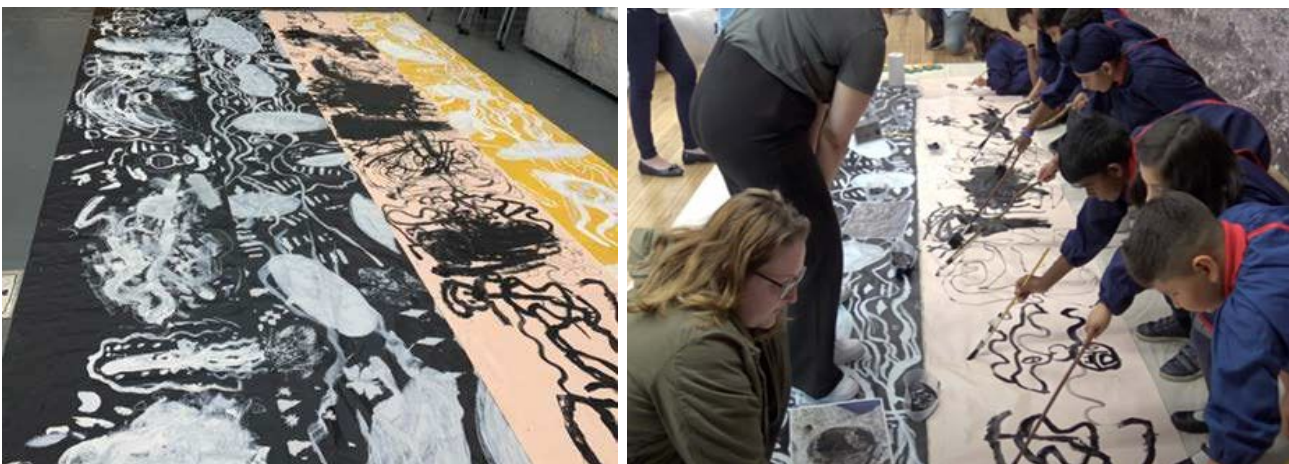


Figure 2: Children create a mural inspired by the Boon Wurrung scar tree

Notes: Children and Monash pre-service teachers worked together with the Boon Wurrung tree to creatively respond to its ancient rhythms, patterns and stories. (installation view) (Photo: Geraldine Burke)

it. Children then used large brushes to draw their response to the Boon Wurrung Tree—using long tapering lines and fine detail they combined stories, touch and imaginative mark making together. At the same time, they learnt about the marking of trees as a cultural and sustainable practice and the need to protect and respect these ‘ancestors’ as an ongoing concern.

GROWING A FOREST OF IDEAS

As a follow-up to *Tree School* the pre-service teachers grew their own *Forest of Ideas* Art-Reach project, where they engaged with trees as a point of inspiration. At the same time they took on the process of *learning-to-learn-with-* a range of curriculum approaches that pushed them beyond the boundaries of mainstream school curriculum to then curate their own Forest of Ideas Art-Reach experiences for the children. This saw the Primary School students attend Monash’s Art Studio to explore local tree stories through art. With the pre-service teachers the children furthered their learning in a range of art activities by exploring cultural and historical connections to trees; local and sustainable practices with trees; trees as animal habitat and biodiversity; pattern and design options with and about tree parts; and the symbolic, storytelling potential of trees.

OPENING UP TO FUTURE LEARNING TO LEARN WITH STRATEGIES

Deep respect for the Boon Wurrung Tree and its capacity to nurture growth, understanding and knowledge was central to the learning. Our multi-tiered approach led participants to explore a range of curricula, frameworks and pedagogical strategies that linked Indigenous ways of knowledge sharing with mainstream art curriculum. *The Tree School* also enabled us to work with various aspects of the [Victorian Curriculum](#), Visual Arts and the [Cross Curriculum Priorities](#) which further revealed rich and practical ways to connect, link, layer and amplify learning with and beyond *The Tree School*. In the process of our experiences we found shifts and strategies for future ways to ‘*learn-to-learn-with-*’ as we considered *openings* in our educational practice, *and reverberations* (LeBlanc & Irwin 2019) into future learning provocations that spark new understandings of art, education, curriculum and museum intersections. We became aware that the conditions for learning-to-learn-with- are all important to the process when thinking through arts-based investigations that engage with Indigenous knowledge. We want to keep the questions posed by the *Tree School Curriculum* and the *Tree School* experience at the forefront of our thinking as we explore future art experiences together, by asking:

- How can we decolonise, unlearn and relearn through art?
- How can we explore cultural and environmental sustainability through art?

Vignette 2: Learning-to-learn-with-uncertainty

Acknowledgement: Michelle’s vignette acknowledges the artist Chrissyray (Chrissy) Weetra, Danielle (Danni) Hradsky from Drama Victoria, and pre-service teachers from Monash University.

UNLEARNING THROUGH DRAMA EDUCATION FOR RECONCILIATION

Here in Australia, we have a troubled history with First Nations people, and the fragments of this history are carried with us as we strive to relearn with First Nation people. In this section, I explore how as an educator I am still finding this learning uncomfortable. While reconciliation is being addressed through a range of educational strategies in Australia, the focus is one of learning *about* teaching for reconciliation, teaching Aboriginal and Torres Strait Islander people, and incorporating Aboriginal and Torres Strait Islander histories, cultures and perspectives into the curriculum. To counter this colonial discourse, I opened myself and the pre-service drama teachers I have been working with throughout 2021 to 'learn-to-learn-with-'uncertainty. This year, I teamed the Secondary Drama Education tutorial group at Monash with Drama Victoria to assist in the development of a Connections Festival Teacher Package (<https://www.dramavictoria.vic.edu.au/events/connections-festival/>). This 10 week program uses First Nations artists' work as stimulus material to explore teaching for reconciliation through Drama.

The tutorial group of pre-service teachers undertook a teaching for reconciliation professional learning program funded by the Faculty of Education at Monash University with Danielle (Danni) Hradsky from Drama Victoria. Danni is also PhD candidate at Monash, exploring how embodied professional learning can support teachers to engage with the (super)complexities of teaching for reconciliation. Danni worked as a boundary spanner between us as White people and First Nations artist Chrissyray (Chrissy) Weetra. Together we looked, listened and responded to the artwork, Chrissy and each other.

This is part of what Chrissy had to tell us, in her own words, about the artwork.

So when I first started coming up with this design I was more leaning towards the educational system, and there are strengths that I experienced as an indigenous person. With not being taught just the basics of reading and writing and stuff and people kind of just refusing to teach me and be open. And how all our education system is kind of one dimensional. It's like in a box and they weren't really open to, you know, teaching people in a more easier, better way for them. if that makes sense. And then from there, I kind of expanded it more because there's just so much fun like what you love ...for instance, they swirls they represent a pathway in your in self and the emotions that you go through throughout life, whether it's difficult or easy, anything really, and ... sometimes people can get caught up in that spiral of emotion and experiences throughout their life and just get constantly just thrown into a loops or repeating patterns. The dots in the background represent overlapping of people and connections that you make throughout your life. Whether it's in the past, or in the future and the people that you're going to meet along the way. And how those interactions can kind of set you on a different path through your choices and what you experience along the way. These are the footprints and they represent, the white ones represent the people that were here before us. And the people that are going to be here long after us. The black ones represent us here and now, and the pathway that we're walking. Or at least what we're trying to try, and talk, and find out ways. And the reason why it's kind of squiggly and wavy is to represent that your life isn't so straightforward. It's never a straight line, there's always going to be something kind of you know, making a little bit difficult for you, whether it's going to be something massive or something small, we all experience a situation very differently. And if you look closer you'll see the lines that are smaller—some of them are just solid, solid lines, where others are very broken up, representing the constant changing of pathways throughout your life, like I'm a strong believer in that every choice that you make and every person that you meet throughout your life is going to change the direction that you're going. And ...this

is pretty much a river here. So it represents the flow of time, and the rippling effect of water and ...the people that you meet, and the rippling effect of situations around you and how that leads you.



FIGURE 3: First Nations artist Chrissy Weetra's artwork as stimulus material for drama-making

Notes: Untitled commissioned artwork, Chrissy Weetra, acrylic on canvas 2021 (detailed view) Artwork commissioned by Drama Victoria and the Faculty of Education, Monash University. (Photo: Chrissy Weetra).

Chrissy also shared her educational background with us.

So when I was growing up, I went between an indigenous school, which used to be in Broad Meadows and mainstream schools, because of domestic violence and alcohol and drugs, my mom was always moving in and out of situations and taking us kids along with her We went to a school, which was indigenous that taught us to be proud of, who we are and you know embrace our culture and education everything like that. But, unfortunately. We had to go to other schools which weren't very welcoming of our kind and weren't willing to teach us or engage and. They weren't very positive experiences, unfortunately, and that happened at pretty much every single primary school I went to as a child, which made it very difficult to learn. I had to teach myself how to read and write, which is really difficult as a child, especially since I hungered for that. It's probably the only reason I know how to read and write now, unlike a lot of Indigenous people who can't read or write. When I was 18 I moved out of home, it was just too much, it was time to just leave or just be consumed by my depression and all that jazz. And that was pretty difficult because I was constantly moving around from shelter to shelter just trying to find something stable, trying to figure out who I am and where my culture is and just how to connect because going to those non-Indigenous schools and being taught to hate yourself and hate your culture and everything you are was very confronting and difficult. And so, like, you do end up hating yourself and hating your culture—being very confused as to who you are as a person. Going through the homeless journey definitely helped make me interact with a lot more people and not be as closed off, and kind of showed me that not everyone's the same and people

are a lot more welcoming and a lot more nicer out there. They're not all just one dimensional, yeah, so it's just been lots of struggles, and all of my paintings kind of represent that journey and trying to find who you are. Just, yeah, the interactions you have is so important for your life because they can shape where you're going. When you think you're going one way you can be going in a completely different one.

Chrissy's story is a really powerful reminder of the importance of listening to the experiences of First Nations people and their journey through education. Chrissy's story is present in her artwork in the pathways, journeys, learning, walking with purpose, recognising the past, making connections, and looking to the future. The pre-service teachers attempted to capture Chrissy's story when developing the Connections Festival Teacher Package. In doing so we all took a leap into the unknown, to 'learn-to-learn-with-' Chrissy. This was (and still is) an uncomfortable journey as teachers and prospective teachers, but we learnt to let go, to put aside our Western, scientific approach of categorisation when learning, an approach where we need to know all the answers, and we learnt to sit with uncomfortable truths. We learnt to listen to others, and strive to bring their stories to light in a way that privileges Indigenous ways of knowing – of looking at the whole, the vast bigger picture, where knowledge and understanding does not exist in isolation, but is interrelated with being and becoming, recognising and respecting.

Danni says that to work in this supercomplex space requires a critical, self-reflective, intersectional approach (Vass 2015), and an acceptance of uncertainty (Barnett 2017). However, in our work as teachers and teacher educators we are positioned within policies and frameworks that ask us to be more certain than perhaps we are, and need to be if we are to participate equally and equitably in all areas of life. For example, at Monash university 'upholding Indigenous knowledges and peoples' is one of the 4 pillars of the Monash Aboriginal and Torres Strait Islander Framework and forms one of the 5 Graduate outcomes. The Monash Aboriginal and Torres Strait Islander Framework (2019-2030) has been developed to closely align with the University's overarching strategy, Focus Monash, and its component education and research agendas, Focus Education and Focus Research, as well as Monash's Reconciliation Action Plan. It is the first of its kind at Monash, pulling together all of our ambitions across the Indigenous space. The [Monash Aboriginal and Torres Strait Islander Framework](#) comprises four framing pillars:

1. Increasing the participation of and supporting success in Indigenous students
2. Embedding Indigenous perspectives and content into curriculum
3. Growing research contributions to address and serve the needs of Indigenous people and communities
4. Upholding traditional knowledge and respecting Indigenous students, staff and communities.

Of the 37 focus areas in the [Australia Professional Standards for Teachers](#) two promote teaching for reconciliation, and closing the gap between First Nations people and recent arrivals. At a Graduate level, pre-service teachers work towards meeting Standard 1: 'Know students and how they learn' through focus area 1.4: Strategies for teaching Aboriginal and Torres Strait Islander students–Demonstrate broad knowledge and understanding of the impact of culture, cultural identity and linguistic background on the education of students from Aboriginal and Torres Strait Islander backgrounds; and Standard 2: 'Know the content and how to teach it' through focus area 2.4: Understand and respect Aboriginal and Torres Strait Islander people to promote reconciliation between Indigenous and non-Indigenous Australians–Demonstrate broad knowledge of, understanding of and respect for Aboriginal and Torres Strait Islander histories, cultures and languages.

Connections between these focus and the Australian curriculum can be found in the 'cross curriculum priority' of [Aboriginal and Torres Strait Islander Histories and Cultures](#). This centres a set of 'organising ideas' through 9 key concepts. Here in Victoria, where many State run schools follow the [Victorian Curriculum](#) the inclusion of First Nation peoples histories, culture and perspectives are incorporated within each subject area, for example through responding to artworks by local Aboriginal and Torres Strait Islander peoples and identifying and discussing how ideas are expressed in artworks by Aboriginal and Torres Strait Islander peoples.

Yet despite (or perhaps because of) all this categorising and layering, teachers and teacher educators are still fearful of doing, saying and teaching the wrong thing when it comes to working with and for our First Nations people. We're hoping that by listening to and privileging First Nation people's stories, we can undertake really impactful learning, and go a long way to 'learn-to-learn-with-' the fear of not knowing, on a journey to unlearning our Western preoccupation with knowing all the answers.

ARTFUL OPENINGS TO FOSTER TEACHER AGENCY

The vignette from Boyd addresses the arts-informed experiences of pre-and in-service teachers in Montreal, QC, Canada, and how those experiences contribute to an evolving sense of self as a (public) teacher and (private) individual. We maintain that exploration of the self through the arts enables reflection on what it means to be fully immersed in one's daily existence, to resist what Virginia Woolf called "the cotton wool of daily life", with its habitual, unexamined routines. Through the arts we attend to the unlearning of habit and imposed patterns of learning, to the teasing apart of the cotton wool. That unlearning involves paying closer attention to one's patterns of experiencing. Boyd uses both visual art and the "everyday" visual world, as prompts for aesthetic engagement and the paths it provides for development of one's sense of self.

Vignette 3: The cracks are how the light gets in

Acknowledgement: Boyd respectfully and humbly acknowledges that McGill University is located on land which has long served as a site of meeting and exchange amongst Indigenous peoples, including the Haudenosaunee and Anishinabeg nations. He also acknowledges the input of his students whose work is referred to in this vignette.

ENCOUNTERS WITH ARTWORKS

In this vignette I will begin by providing a little context to explain my reasons for attention to aesthetic engagement with artworks. I will then describe in some detail a strategy I use to enable me to engage in dialogue with my students and research participants about their otherwise private interactions with artworks. I will conclude with an example from a participant in a small experiment.

Although I began my academic career in a Faculty of Education as a studio instructor, my research and teaching over the past decades has focused on interactions with the art of others rather than on the chal-

lenges inherent in the making of one's own artworks. The reasons for my change of focus were that my students, as fledgling artists and aspiring art teachers, had no background in art criticism or understanding of the concept of aesthetic engagement. And if they were going to engender an interest in the artworld with their own students, I felt they needed direct experience of their own in that regard. Today, relatively few of my students are preparing to be art teachers; their interests are spread across the curriculum. In my teaching, therefore, I strive to provide some understanding of what aesthetic engagement might offer to education in general. My research uses aesthetic engagement as a springboard for exploration of pre-service teacher self-identity; that is, how might interactions with artworks help individuals clarify and express their evolving self-identities? The question is premised on the presupposition that to understand and teach others, one must first have a reasonable understanding of one's self. If we don't know ourselves, how can we expect to empathize with and know our students—their strengths, fears, and aspirations (Palmer, 2007)? So it is that a nurturing of empathy has become a key component of my teaching.

I found a definition of empathy that seems tailor-made for my teaching and research:

“By means of empathy a great painting becomes a mirror of the self” (Dictionary.com).

I think the definition can be stretched a little too. That is, for whatever reason, any work that provides personal significance, is helpful to the individual so affected. The artwork doesn't have to have been classified by some authority as “great”.

From a pedagogical perspective, however, aesthetic engagement presents a challenge. That is, private responses to artworks, usually silent, are just that—private. As the instructor, how do I know what my students are thinking and feeling? And if I don't know, then I also don't know how I might guide them. To address that challenge I developed a strategy I call aesthetigrams—a conflation of the words aesthetics and diagram. These are similar to concept maps, except that the focus in aesthetigrams is on personal experience, not concepts. And despite the fact that, within my classes, students share many similar ideas, likes, dislikes, and so forth, we each experience our private worlds in our own way. So, no two aesthetigrams are ever exactly alike. In short, my rationale for the use of aesthetigrams is that they provide a visual record of the nature of a particular interaction, which might range from a highly intellectual response, to a sentimental one, and many points in between. This is a move from the world of private experience to a shared world. That visual record also assists in self-awareness for the participant in the exercise. That is, what patterns of response emerge? Are those patterns in some sense limiting? How might they be expanded? Such questions point to opportunities for student/instructor dialogue.

The process works as follows. Except in the time of pandemic isolation, I usually take my students to a local art museum and ask them to find a work that they feel they can interact with—in effect, to have a dialogue. They don't necessarily have to like the work (although most do choose a work they like), but they must feel an urge to engage with it. Their challenge then is to listen to their own inner voices and to jot down brief notes regarding what those voices are saying. For example, they might begin by commenting on a particular colour; or they might have a question about what is going on in the work, or when it was created; they might compare it to another work they remember. There is no “correct” sequence to their interactions, and there are no wrong experiences; there are just experiences. An initial visit with an artwork usually takes about twenty minutes. This is far more time than adults usually spend looking at works in a museum, reputed to be less than thirty seconds; but when people have to listen to them-

selves looking, the task becomes more demanding. After they have reached a point of fatigue and/or have run out of things to say to themselves about the work, it's time for the next step, the categorization of their observed moments.

Over the years my students and I have documented over a dozen categories of experiential moments related to engagements with artworks, and a number of sub-categories. Some examples are: perception, memory, emotion, comparison, judgement, taste, interpretation, and so forth. Some categories are quite similar, for example, taste and attitude, but students do make distinctions. Thus, each brief note that a person makes about the encounter becomes a point of reference. To what category of experience does this moment belong? I usually recommend the use of varied colour post-it notes. Each "perception" moment can be one colour; "memory" moments, another colour; and so on. I then ask the students to arrange their post-it notes in the sequence in which the moments occurred. I also ask them, if possible, to denote a level of impact for each moment. That is, was it a major ah-hah revelation, or was it barely on the radar of their consciousness, or somewhere in between? Further, was the moment context, object (artwork), or self-oriented. At this point the students are ready to design their aesthetigrams. The design is up to the individual,

but the end-product is meant to provide a visual map of the encounter with the artwork. I also ask students to write a brief explanation of their aesthetigram. The writing provides an opportunity for students to double check what they have depicted and to change whatever is not clear. The map and accompanying description provide a reference for me as the instructor, and a starting point for dialogue with the student.

In what follows, I introduce Mary. Mary was part of a small group of voluntary participants who, unlike most of my students, did have art backgrounds. They were enrolled in a graduate program in art education at a neighbouring university. I was interested to see what their more extensive art backgrounds would bring to the exercise. As it turned out, when people are introduced to an unfamiliar work, the playing field is quite level. People tend to respond to the unfamiliar with patterns of behavior with which they are familiar.



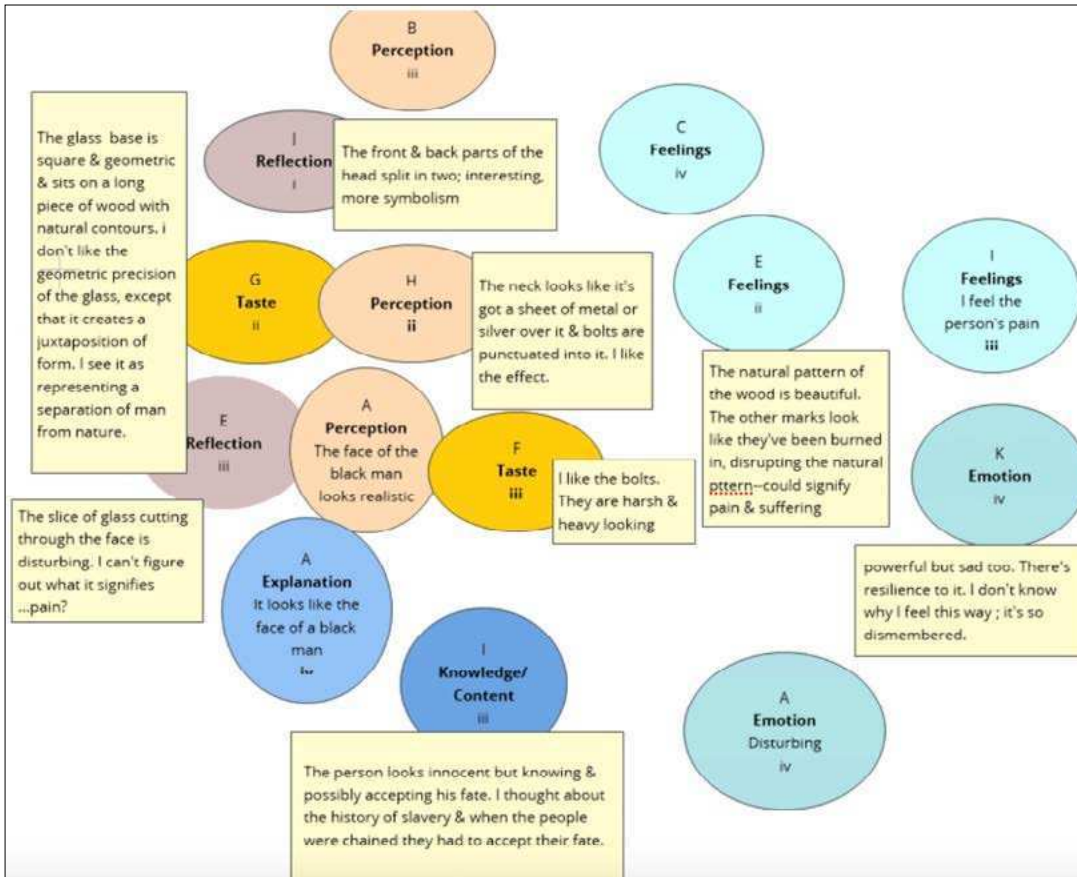
Notes: Clifford Rainey (1990) *Lightness of Being*. From the series: *Freedom of conscience*. Cast glass, plate glass, laminated glass, various materials. The Montreal Museum of Fine Arts. (Photo: MMFA, Christina Guest).

Figure 4: Mary's choice

MARY'S INITIAL COMMENTS:

When I first noticed it, I was interested because it looked like a sculpted head of a black person (I am of mixed race, both black and white). I couldn't quite figure out if I liked it or not. But I chose the piece for a challenge too. I didn't want to examine my responses to a familiar artwork because there is no fun in that.

In Mary's initial aesthetigram, below, the colour coding indicates that her moments fell into seven categories. The yellow rectangles contain brief notes pertaining to the moment depicted. She used the alphabet to indicate the sequence of her moments. Note that she shows three A moments. This suggests that moments of perception, explanation and emotion were simultaneous. If she had overlapped her three circles, this would have made the simultaneity more clear. We discussed this. The small numbers in italics indicate the level of impact of the particular moment, with a "i" being a minor impact and a "iv" being pronounced. Generally, I suggest that people simply vary the size of the circle to indicate level of impact.



Notes: Colour coding indicates the separate experiential categories.

Figure 5: Mary's 1st Aesthetigram

SUBSEQUENT WORK

Subsequent aesthetigrams did not introduce more categories of experience, just more sequences and greater detail. In her final aesthetigram Mary attempted to adopt Jones's (1979) target schema in which the four quadrants of a circle (target) are divided, like the cross-hairs on a rifle, so that the intellectual vs affective moments would be represented on opposite sides of the circle along the horizontal axis; and formal vs informal (instrumental) points would be represented on the vertical axis. Jones maintained that in a truly aesthetic experience all four components would congregate in the centre of the circle. To the

extent that an experience was dominated by one quadrant or another, that would decrease the overall aesthetic experience. If, for example, one were to be consumed with an emotional response, that would not constitute an aesthetic experience. Mary felt that her moments were fairly evenly distributed, with perhaps a predominance on the intellectual side, due to her reflections on the topic of slavery. A different work would likely result in a somewhat different allocation of moments.

FINAL THOUGHTS ON MARY'S AESTHETIGRAM

Due to word limits, I cannot go into detail about our ensuing conversations. Briefly, however, her initial comment "there's no fun in that" indicates a willingness to grapple with the unfamiliar. At the same time, she also chose the work because of its racial features and her identification with those. In some concluding remarks Mary decided that, indeed, she liked the work. It brought home to her a greater awareness of her racial roots and its impact on her self-identity. Mary noted her appreciation of how the artist alluded to not only the history of slavery, but more positive notes of stoicism and strength, even to religious connotations. At the same time the work reinforced Mary's appreciation for sculptural form and her own work in that direction. So, the encounters (three in all) did contribute to Mary's evolving sense of self. One feature, that self became evident towards the end of a fairly lengthy exegesis on Rainey's *Lightness of being* was when she said, "I could be wrong." This suggests a willingness to accept that other interpretations are possible, although, for the moment, she is satisfied with hers. Mary's art background gave her the advantage of a wider art vocabulary and a sense of confidence that is sometimes lacking in my non-art students. In her striving towards greater self-understanding, however, she was not much different from my other students.



Figure 6: Experiential categories

Notes: Deep looking builds empathy (Screenshot of PowerPoint: Boyd White)

OPENING CRACKS IN HEGEMONIC PEDAGOGIES: PROVOCATIONS FOR FURTHER UNLEARNING

By no means do these vignettes represent an all-encompassing perspective on unlearning Western-centric traditions in arts education. Having answers is what we are trying to avoid. Rather, we want to avoid Western ways of colonising knowledge that compartmentalises, analyses and proposes 'the answers'. Instead, we are beginning to learn-to-learn-with-Indigenous ways of knowing. We are attempting to decolonise and indigenise our praxis by recognising the vast variety of knowledge that exists, and that we learn from human and non-human interaction and relationships. All elements of creation can teach us, from the plant and animal nations, to the "objects" that many people consider to be inanimate. In the process, we are employing the arts to open up this knowledge; to know our own positionality in order to build empathy and understandings of identity—self and others; to face fear and how it constrains; to center collaboration

and how this acts as an enabler; to work through issues in a playful and educative way; and to disrupt curriculum and the concept of who is 'the teacher' by developing cultural respect and sensitivities.

REFERENCES

- Barnett, R. (2017). Researching supercomplexity: planes, possibilities, poetry. In L. Ling, & P. Ling (Eds.), *Methods and paradigms in education research* (pp. 291-308). Hershey, PA, USA: IGI Global.
- Briggs, C., Burke, G., Bedford, M., Day, C., Pestana, G. (2021). How a Boon Wurrung tree inspired teachers and students to connect with Indigenous knowledge. *TeachSpace*
- Burke, G., Bedford, M., Boonini, M., Briggs, C., Day, C., Pestana, G. (in press). Learning-to-Learn-with a Boon Wurrung Tree. *International Journal of Education through Art–Special Issue Art and Museum education*.
- Bonini, M. 2021. *Tree School* program. *Tree School Curriculum Activities* (pdf). MUMA.
- Briggs, C. (2021). Welcome to Country. In C. Day and M. Ratcliff (Eds). *Tree Story* (pp. 3-5). Monash University Museum of Art and Monash University Publishing.
- Dictionary.com <https://www.dictionary.com/browse/empathy>
- Gouzouasis, P., Irwin, R., Miles, E., & Gordon, P. (2013). Commitments to a Community of Artistic Inquiry: Becoming Pedagogical through A/r/tography in Teacher Education. *International Journal of Education and the Arts*. 14(1).
- Greene, M. (1977). *Toward wide-awakeness: An argument for the arts and humanities in education*.
- Teachers College Record, 79(1), 119–125 Jones, R. L. Jr. (1979). Phenomenological balance and aesthetic response. *Journal of Aesthetic Education*. 13, (1), 93 – 106.
- LeBlanc, N. & Irwin, R. L. (2019). A/r/tography: curriculum and pedagogy, research and assessment methods, educational theories and philosophies. In N. LeBlanc & R. Irwin (Ed.), *Oxford Research Encyclopedias: Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.393>
- Lueg, K., Bager, A. S., & Lundholt, M. W. (2021). Introduction: What counter-narratives are: Dimensions and levels of a theory of middle range. In K. Lueg, & M. W. Lundholt (Eds.), *Routledge handbook of counter-narratives* (pp. 1-14). Routledge. *Routledge International Handbooks* <https://doi.org/10.4324/9780429279713-1>
- Martin, B. & Brook Garru, A. (2021) More than a guulany (tree), September 2020 (compiled by Jessica Neath. In C. Day and M. Ratcliff (Eds). *Tree Story* (pp. 68–81). Monash University Museum of Art and Monash University Publishing.
- Murphy Wandin, J. & Kennedy, L. (2016) *Welcome to Country*. Black Dog books, Walker Australia.
- MUMA, Wominjeka Djeembana Research Lab and Fancy Films (Director). (2021) *Tree Story: New Commissions*. [Vimeo; *Tree Story*: Brian Martin].
- Palmer, P. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. 10th anniversary ed. Jossey-Bass.
- Vass, G. (2015). Putting critical race theory to work in Australian education research: 'We are with the garden hose here'. *A Publication of the Australian Association for Research in Education*, 42(3), 371-394, doi:10.1007/s13384-014-0160-1.
- Victoria Curriculum and Assessment Authority (n.d.-a), *Cross Curriculum Priorities, Learning about Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures*.
- Victoria Curriculum and Assessment Authority (n.d.-b), *Visual Arts: Learning in the Visual Arts*

RELATED READINGS:

- Albright, J. & Luke, A. (Eds.). (2008). *Pierre Bourdieu and literacy education*. Abington, England: Routledge.
- Ash, D., Lombaba, J., & Alcalá, L. (2012). Changing practices, changing identities as museum educators: From didactic telling to scaffolding in the zpd. In E. Davidsson, & A. Jakobsson (Eds.). *Understanding Interactions at Science Centers and Museums: Approaching Sociocultural Perspectives* (pp. 23-44). Netherlands: Sense Publishers.
- Bailey, E. (2006a). Researching museum educators' perceptions of their roles, identity, and practice. *Journal of Museum Education*, 31(3), 175-198. DOI:10.1080/10598650.2006.11510545
- Bailey, E. (2006b). The professional relevance of museum educators. *Journal of Museum Education*, 31(3), 155-160. DOI:10.1080/10598650.2006.11510543
- Baumi, M. (2009). Examining the unexpected sophistication of preservice teachers' beliefs about the relational dimension of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 25(6), 902-908.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Burnham, R. & Kai-Kee, E. (2011). Conversation, discussion, and dialogue. In R. Burnham, & E. Kai-Kee. *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience* (pp. 79-93). Los Angeles, United States: The J. Paul Getty Museum.
- Chatterjee, H.J. (2010). Object-based learning in higher education: The pedagogical power of museums. *University Museums and Collections Journal*. Retrieved from: <http://edoc.huberlin.de/umacj/2010/chatterjee-179/PDF/chatterjee.pdf>.
- Chatterjee, H.J., & Hannan, L. (2015). *Engaging the senses: Object-based learning in higher education*. Farnham, England: Ashgate.
- Chatterjee, H.J., Hannan, L., & Thomson, L.J. (2015). An introduction to object-based learning and multisensory engagement. In H.J. Chatterjee, & L. Hannan (Eds.). *Engaging the senses: Object-based learning in higher education* (pp. 1-18). London, England: Routledge.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Capricorn Books.
- Frois, J. & White, B. (2013). 2013 Words for artworks: The aesthetics of meaning making. *The International Journal of Art & Design Education*, 32(1), 109-125.
- Haanstra, F. (2003). Visitors' learning experiences in Dutch museums. In M.
- Xaanthoudaki, L. Tickle, & V. Sekules (Eds.). *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries: An International Reader* (pp. 33-48). Dordrecht, Holland: Kluwer Academic Publishers.
- Hannan, L., & Chatterjee, H. (2013). Object-based learning: A powerful pedagogy for higher education. In A. Boddington, J. Boys, & C. Speight (Eds.). *Museums and Higher Education Working Together: Challenges and Opportunities* (pp. 159-168). Farnham, England: Ashgate.
- Hein, G. A. (1998). *Learning in the museum*. New York: Routledge.
- Henry, C. (2000). How visitors relate to museum experiences: An analysis of positive and negative reactions. *Journal of Aesthetic Education*, 34(2), 99-106.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.) (1999). *The Educational Role of the Museum* (second edition). Abingdon, England: Routledge.
- Irwin, R., & O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31(3), 221-236.
- Kahn, P., & O'Rourke, K. (2005). Understanding enquiry-based learning. In T. Barrett, I. Mac Labhrainn, & H. Fallon (Eds.). *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning*. Galway, Ireland: Centre for Excellence in Teaching and Learning. Retrieved from: <http://www.nuigalway.ie/celt/pblbook/chapter1.pdf>.
- Lightfoot, S. L. & Davis, J. H. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco: JosseyBass publishers.

EJE 2: Prácticas educativo artísticas y formación de profesores.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Abington, England: Routledge & Kegan Paul.

Sandell, R. & Nightingale, E. (Eds.). (2012). *Museums, equality and social justice*. Abington, England: Routledge.

Schultz, D. (2012). Three-dimensional learning: Exploring responses to learning and interacting with artefacts. In S.S. Jandl, & M.S. Gold (Eds.). *A Handbook for Academic Museums: Beyond Exhibitions and Education* (pp. 166-189). Edinburgh, Scotland: Museums Etc.

Sudjic, D. (2008). *The language of things*. London, England: Penguin.

White, B. (1998). Aesthetigrams: Mapping aesthetic experiences. *Studies in Art Education*, 39(4), 321 – 335.

White, B. (2005). Art education and human values. In K. Grauer, & R. Irwin (Eds.). *StARTing With...* (second edition) (pp. 72-79). Toronto: Canadian Society for Education Through Art.

White, B. (2007). Aesthetics and ethics: Companion investigators into human values. *International Journal of the Arts in Society*, 1(4), 95-101.

White, B. (2009). *Aesthetics Primer*. New York, NY: Peter Lang.

White, B. (2011). Private perceptions, public reflections: Aesthetic encounters as vehicles for shared meaning making. *International Journal of Education & the Arts*, 12(LAI 2). Retrieved from <http://www.ijea.org/v12lai2/>.

White, B. (2014). Student generated art criticism. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues*, 41(1), 32-55.

White, B. & Lemieux, A. (2015). Reflecting selves: Pre-service teacher identity development explored through material culture. *Learning Landscapes*, 9(1), 267-283.

White, B. & Lemieux, A. (2017). *Mapping holistic learning: An introductory guide to aesthetigrams*. New York, NY: Peter Lang.

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA: EXPLORACIÓN DE NUEVAS PRÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA¹.

PESQUISA FORMATIVA: EXPLORAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

FORMATIVE RESEARCH: EXPLORATION OF NEW PRACTICES FOR ART EDUCATION.

Julia Margarita Barco²

(Universidad Pedagógica Nacional)

Resumen: La investigación, en el currículo de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, resulta una alternativa para repensar la formación de educadores artistas con capacidades críticas y reflexivas que les permitan, desde el ciclo de fundamentación, desarrollar proyectos en el campo de la Educación Artística que indaguen por la diversidad de escenarios, ámbitos de acción y grupos etarios en donde sean posibles procesos formativos de las artes, situados en las particularidades de los contextos culturales, para aportar significativamente a la construcción de sujetos y de tejido social. Consiste en un ejercicio investigativo inicial, de tercero a quinto semestre, orientado a favorecer actitudes y aptitudes investigativas en la necesidad de formar profesionales de la educación artística que exploren nuevos modos de enseñanza y aprendizaje capaces de permear estructuras obsoletas e inequitativas que impiden la integración de las artes a la experiencia de sujetos y comunidades.

Palabras clave: Educación artística; Investigación formativa, Prácticas pedagógicas situadas.

INTRODUCCIÓN

La investigación en el currículo de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia resulta una alternativa para repensar la formación de educadores artistas con capacidades críticas y reflexivas. Es así como desde el Ciclo de Fundamentación, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar proyectos situados en el campo educativo artístico que les permitan indagar en diversidad de escenarios, ámbitos de acción y grupos etarios en donde sean posibles procesos formativos de las artes, situados en las particularidades de los contextos culturales para aportar significativamente a la construcción de sujetos y de tejido social.

Se trata de un ejercicio investigativo de carácter formativo entre el tercero y el quinto semestre, orientado a favorecer, desde etapas tempranas de la formación profesional inicial, actitudes y aptitudes investigativas, en la necesidad de formar licenciados en educación artística que exploren nuevos modos de enseñanza y de aprendizaje capaces de permear estructuras obsoletas e inequitativas que impiden la integración de las artes a la experiencia de los sujetos y las comunidades.

² Docente investigadora en Educación Artística. Magíster en Educación, Especialista en Educación y Desarrollo Cultural, Maestra en Artes Plásticas. Experiencia en educación de las artes y la formación docente. Proyectos de investigación y publicaciones en el campo. Grupo CVlac: Praxis Visual.

Si bien hay diversas maneras de pensar la investigación formativa en el currículo, quizá la más significativa sea aquella que apuesta por ejercicios de investigación *in situ*, para aprender a *investigar, investigando*. Se trata, entonces, de indagar para comprender las necesidades culturales, sociales y de desarrollo estético de los sujetos en escenarios diversos, y las posibilidades de las artes para atenderlas. De ahí el interés que cobra la investigación en Educación Artística y el compromiso que contraen los programas en pedagogía de las artes para integrar, tempranamente en sus currículos, espacios académicos de práctica pedagógica con carácter investigativo que permitan a los futuros profesionales, mientras se forman, encontrar sentido a su formación. Responsabilidad social que implica favorecer el desarrollo de ejercicios investigativos en diversos contextos de la educación formal e informal, el trabajo con comunidades y la labor pedagógica en los museos. En tal circunstancia, discursos, debates y prácticas en este rico campo de saber han de posibilitar diálogos entre el arte y la pedagogía, la práctica y la teoría, de cara al fortalecimiento de la Educación Artística.

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Por cuanto la investigación se orienta a la generación de conocimiento, esta resulta una alternativa potente para la cualificación de la educación superior, tanto desde el fomento de la investigación en *sentido estricto* que desarrollan los docentes, como también a través de la *investigación formativa* que realizan los estudiantes, sobre lo cual Restrepo (2003) afirma:

(...) la calidad de la educación superior está íntimamente asociada con la práctica de la investigación, práctica que se manifiesta de dos maneras: enseñar a investigar y hacer investigación. La primera hace alusión al ejercicio de la docencia investigativa, esto es, a utilizar la investigación en la docencia, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir para adelantar formación investigativa. La segunda hace alusión a la producción o generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto. (p.3)

La investigación formativa, conforme a su función pedagógica, demanda a los docentes universitarios repensar estrategias de enseñanza en las que el estudiante se enfrente, desde estadios

1 Ponencia presentada por Julia Margarita Barco, docente investigadora en Educación Artística de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en el Congreso Internacional de Educación Artística: Grietas y provocaciones para la educación en artes, el 25 de noviembre del 2021, en el eje Prácticas educativo-artísticas y formación de profesores.

iniciales de la formación, a la realización de ejercicios investigativos y no esperar hasta la realización de su trabajo de grado, toda vez que las habilidades investigativas requieren de un desarrollo gradual. Aprender a *investigar, investigando* implica que el estudiante asuma el rol de investigador desde temas de su interés, situados en un contexto particular para delimitar un problema objeto de estudio, pues es a partir de un problema de investigación como el estudiante:

(...) busca, indaga, revisa situaciones similares, examina literatura relacionada, recoge datos, los organiza, los interpreta y enuncia soluciones. Construye, así, (organiza) conocimiento o aprendizaje de

conocimiento, aunque sea conocimiento ya existente. Desde esta estrategia de enseñanza es más posible fomentar competencias investigativas, así no se desarrollen proyectos completos de investigación (Restrepo, 2004, p.4)

De esta forma, el estudiante se aproxima a la construcción de conocimiento desarrollando gusto y habilidades para investigar, capacidades que aportan valor a la formación superior inicial. La investigación formativa remite a los estudiantes a identificar problemáticas de contexto, a definir necesidades de conocimiento en poblaciones y escenarios diversos para estructurar proyectos de investigación, lo que les demanda dinámicas exploratorias de sondeo en artículos, documentos e investigaciones terminadas, para plantear problemas relevantes y rutas metodológicas que conduzcan a comprensiones plausibles del fenómeno estudiado, sobre lo cual deberán asumir una actitud flexible, siempre abierta a revisiones, reorientaciones y al afinamiento de sus proyectos.

Por cuanto el propósito de la investigación formativa es formar en la investigación a través de actividades propias de la investigación, esta no pretende resultados científicos sino ser un vehículo de aprendizaje mediante el cual los estudiantes se habitúen a la lógica de la indagación focalizada, comprendan su sentido, carácter sistémico y riguroso, más no rígido, y desarrollen habilidades de pensamiento inductivo, lo que requiere familiarizarlos con procesos de pensamiento que los desafíen a realizar inferencias, interpretaciones y soluciones creativas en la búsqueda conocimiento.

EL PROYECTO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

Licenciatura en Artes Visuales [LAV] es un proyecto curricular inscrito en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional [UPN], que inicia labores en el segundo semestre de 2006 contando a la fecha con una experiencia de 15 años. Su apuesta formativa, se expresa en un enfoque contemporáneo de la educación en artes visuales que pretende ir más allá de lo disciplinar de las artes, según se expresa en su Proyecto Educativo:

De conformidad con el Proyecto Educativo de la UPN, el programa académico está abierto a la interpretación de los cambios sociales contemporáneos; sobre todo, de aquellos que tienen su origen en la nueva concepción de lo público y en lo pertinente a las reformas educativas y culturales que requieren nuestros contextos. Por ello, no sólo se ocupa de la formación de licenciados en un campo particular de las artes, sino que forma ciudadanos conscientes de su responsabilidad de participar en la construcción de una sociedad democrática, creativa, ética, con conciencia ecológica a través de la generación de ambientes educativos promotores de diálogo y respeto a los derechos humanos en favor de la convivencia." (PEP, 2019, p.17)

En correspondencia, la formación profesional en la LAV propende por un docente con capacidades para asumir una enseñanza de las artes visuales que supere los modelos tradicionales de la educación artística³ (Aguirre, 2006), al comprender que en la contemporaneidad esta enseñanza se desplaza, del territorio de lo exclusivamente disciplinar del arte a la comprensión de los significados culturales que se producen

³ Enfoques: Logo centrista, centrado en la producción del objeto artístico; Autoexpresión creativa, como exteriorización de las emociones del sujeto, y Filo lingüista, situado en los aspectos formales del lenguaje visual.

en los diversos contextos, tanto de las artes, como de la cultura popular y en los nuevos medios. Tal desplazamiento de las funciones tradicionales de las artes (culturales, sociales y simbólicas) otras de tipo integrador y relacional, según lo explica Abad (2009) conlleva a:

(...) conectar con todos los sustratos de la realidad que compartimos, y no solo como una manifestación superior del espíritu humano. En definitiva, una función sustentada desde las condiciones necesarias para entender que las producciones culturales no son privilegios de tan solo unos pocos que producen y reparten la cultura, sino un derecho de todos y cada uno de los existentes. (p.17)

Es así como el Proyecto curricular de la LAV concibe la formación de un educador de las artes visuales que comprenda críticamente las manifestaciones culturales diversas, y se posicione como sujeto estético, ético y político, sensible, creativo y a la vez crítico y plural, para lograr aportar a las transformaciones que las sociedades y contextos actuales requieren, desde la comprensión de los escenarios de influencia de la cultura visual, y mediante la exploración de procesos creativos y de alternativas metodológicas de la educación artística visual. En este sentido, la investigación formativa de los estudiantes, de la mano de sus docentes, se constituye en lugar de diálogo y reflexión, articulador de discursos, saberes y prácticas.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA LAV

El plan de estudios LAV-2014 estructura su malla curricular a partir de cinco componentes: Pedagógico, Disciplinar, Comunicativo, Interdisciplinar e Investigativo. Este último articula los demás componentes, dispuesto en el currículo de modo transversal en diez semestres: los dos primeros, Laboratorios de investigación; tres semestres de Investigación educativa; dos niveles de Investigación-creación; y los últimos tres semestres para la construcción del trabajo de grado.

La *investigación educativa*, que nos convoca en este apartado, se inscribe en la investigación en Ciencias Sociales siendo fundante en la formación de licenciados al propender por un profesional docente capaz de indagar en discursos y prácticas de lo pedagógico y didáctico, de modo que logre aportar a la construcción de conocimiento situado para la comprensión y mejoramiento del campo educativo. De otra parte, el carácter interpretativo de este tipo de investigación, la relaciona con el campo de las artes, pues como señala Hernández (2006) esta se focaliza en el estudio de la experiencia de los seres humanos y sus relaciones consigo mismos y su entorno, experiencia que permite dotar de significado el relato de sus propias vivencias y de cosas del mundo; tendencias investigativas que devienen del giro hermenéutico por lo que sus metodologías se apoyan en el relato, las narraciones y la observación de experiencias vividas, de modo que se corresponden con las posibilidades de indagar en la práctica pedagógica de las artes.

Los tres espacios académicos del currículo que se focalizan en la investigación educativa en educación artística responden a su proceder metodológico, con los nombres de: Problematización, Recolección, e Interpretación, a través de los cuales se desarrollan ejercicios de indagación en la pretensión de explorar sus potencialidades educativas, además de ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas que, a futuro, apoyen la construcción de los trabajos de grado de los estudiantes.

La *Problematización*, en el tercer semestre, permite a los estudiantes comprender la importancia de la indagación sistemática para construir conocimiento sobre lo cual diferencian, desde los paradigmas epis-

temológicos, los modos de acometerla para finalmente ubicarse en la investigación cualitativa, valorando su flexibilidad metodológica "sobre todo si se trata de investigar fenómenos relacionados con comportamientos humanos, relaciones sociales o representaciones simbólicas" (Hernández, 2006, citando a Eisner, 1998), lo que permite enrutar el proceso de indagación "a 'comprender' las estructuras de significado de las experiencias vividas, como es el caso de los estudios fenomenológicos del mundo de la vida (Hernández, 2006, citando a Van Manen, 2003); todo lo cual, incide en el qué y el cómo conocer, según ha podido corroborar en los trabajos de grado que realizan los estudiantes de la LAV⁴.

La construcción del anteproyecto de investigación inicia con la configuración de un modesto pero significativo problema- objeto de estudio- cuyo tema es elegido por los estudiantes, conformados en grupos hasta de cuatro estudiantes, según sus intereses de indagación con respecto a la educación de las artes. Es así como eligen enfoque y procedimientos en razón de lo que se proponen estudiar, en diálogo con el saber pedagógico y el carácter de la educación artística visual (sus discursos, actores y modos de hacer). Para el planteamiento del problema se acompaña a cada grupo en la configuración de una pregunta de investigación, acorde con el nivel en que se encuentran, junto con la formulación de los objetivos del estudio y los argumentos que dan cuenta de su pertinencia y relevancia.

Para la construcción de un marco referencial que fundamente sus proyectos, los estudiantes consultan sobre antecedentes de investigación relacionados, como también sobre referentes teóricos que amplían su comprensión sobre los tópicos que contiene la pregunta y, seguidamente, se disponen a diseñar la ruta que oriente del desarrollo del estudio; todo ello, teniendo en cuenta la flexibilidad metodológica que ofrecen las tendencias cualitativas, amparadas en modos naturalistas o fenomenológicos de indagación que, como se mencionó anteriormente, se aproximan a narrativas y modos de observar más cercanos a las artes. En este momento de la formación, es necesario favorecer el gusto por investigar al tiempo que cierto nivel de tolerancia a la incertidumbre (Martínez, 2007), sobre lo cual se ha de generar confianza por cuanto en el curso del proceso cada investigación podrá definir de mejor modo su pregunta y rutas de indagación.

La Recolección de la información parte del anteproyecto construido en el nivel anterior para concretar la ruta metodológica que, de acuerdo con el enfoque elegido, oriente el trabajo de campo para hacer posible la observación, al tiempo que la recogida de los datos. En esta etapa se profundiza en el marco teórico como referente para la posterior interpretación de la información. En el caso de proyectos que plantean una mediación educativo-artística se requiere elaborar la propuesta pedagógica y enfocar la observación en el modo como esta se desarrolla, lo que implica a los docentes en formación su inmersión en los escenarios educativos para proponer, observar, ajustar y reflexionar sobre lo acontecido, y con respecto a su rol como arte-educadores⁵. Una vez precisadas la pregunta de investigación y su ruta metodológica, se procede a la recolección de la información mediante las herramientas e instrumentos propios de la

⁴ Durante el año 2018 y primera mitad del 2019 participé como coinvestigadora del proyecto: *Entre el qué y el cómo: tendencias epistemológicas y metodológicas que derivan de los trabajos de grado de la Licenciatura en Artes Visuales* de la UPN, Proyecto CIUP-FBA 4118, tras el que fue posible comprender la relación orgánica que debe lograrse entre los temas a investigar y el modo como se construyen metodologías que permitan rutas de indagación flexibles en correspondencia con los intereses investigativos en el campo de la Educación Artística.

⁵ La denominación Arte-Educación ha sido propuesta por Ana Mae Barbosa (2009), experta brasilera en el campo, para revalorar la enseñanza de las artes en perspectiva crítica y contextualizada, diferenciándola de prácticas obsoletas de educación artística que la han reducido a un lugar marginal. Para la autora, esta nueva denominación es una alternativa que resignifica el campo, en perspectiva contemporánea, acorde al momento histórico que nos corresponde.

investigación cualitativa, la observación participante y la entrevista en profundidad, y otros instrumentos que pueden variar conforme al asunto que se investiga, como documentos, producciones artísticas, las mediaciones pedagógicas, y técnicas de registro muy potentes como el diario de campo ya que, in situ hace las veces de almacén de la memoria y a *posteriori* favorece la introspección (Vásquez, 2013), además de otros tipos de registro visual, sonoro y audiovisual. Todo ello, para realizar lecturas de la realidad educativa e interrogarse sobre lo observado. Paralelamente, los grupos de proyectos avanzan en la escritura del informe de investigación precisando cada uno de los tópicos que lo estructuran.

La Interpretación de los datos, corresponde al tercero y último momento del proceso formativo iniciado dos semestres atrás. Ahora se requiere abordar el análisis de la información recogida en el trabajo de campo, siendo este momento el que mejor favorece un acercamiento a la producción de conocimiento en el campo de la Educación Artística. Aquí el énfasis está puesto en el tratamiento de los datos, a partir de procesos de categorización y análisis para derivar las interpretaciones a que dan lugar, en correspondencia con lo que se quiere comprender. Paralelamente a este trabajo, se completa y afina el informe de investigación, proceso que también requiere acompañamiento toda vez que se requiere transitar de la oralidad a la escritura académica. La socialización de los resultados de cada estudio tiene lugar en una jornada reservada para el cierre del proceso, en la que todos los equipos se esmeran por dar a conocer los resultados alcanzados.

Según puede apreciarse, estos tres espacios académicos destinados a la investigación educativa se proponen el afianzamiento de competencias investigativas en quienes se forman como maestros en artes visuales. Asumir la Educación Artística Visual como objeto de estudio permite al docente en formación plantearse preguntas y desarrollar acciones para aportar a su comprensión, todo lo cual le otorga a la formación del licenciado una dimensión constructiva, reflexiva y crítica. Más allá de los resultados de la investigación, lo que se espera de los docentes en formación es su comprensión de la ruta desarrollada para lograr dar cuenta de lo que se propusieron estudiar, toda vez que lo que busca este ejercicio de investigación formativa es potenciar su nivel de reflexividad.

ALGUNOS EJERCICIOS INVESTIGATIVOS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL.

De las prácticas artísticas contemporáneas a la intervención con comunidad, es un ejercicio desarrollado por los estudiantes, David Ramos, Jenny Hincapié y Andrés Acosta, entre los semestres 2009-1 y 2010-1. Se propuso comprender las prácticas artísticas contemporáneas que realizan con comunidades tres artistas visuales, Manuel Santana, Alejandro Araque y Andrea Solano⁶, a partir de sus relatos y los registros que las documentan, para reconocer los aspectos pedagógicos que facilitaron a los sujetos participantes experiencias con las artes en relación con su cotidianidad y sus contextos. Es así como estos docentes en formación se preguntan: *¿Cuáles son los aspectos pedagógicos que posibilitan conformar co-*

⁶ Santana, con los proyectos: *Ku* (experiencias estéticas como prácticas reflexivas en lo cotidiano, con trabajadores de la fábrica de ladrillos Moore de Bogotá) y *Echando Lápiz* (apropiación de espacios públicos mediante dibujo, fotografía y conocimiento del mundo de la flora); Araque, con los proyectos: *Escuela campesina Valle de Tenza* (reivindicación de la importancia del campesino, basado en la solidaridad, el diálogo de saberes y el aprender haciendo), *Susurros* (con la Comuna 4 de Medellín), *Espantapájaros* (en municipios y veredas de Boyacá), *Radio Victoria* (proyecto alternativo de radio sobre la cultura boyacense como intercambio social), y *Naturaleza, Arte y Tecnologías* (experiencia de apropiación mediática con estudiantes de la Licenciatura en Biología de la UPN, pertenecientes a una de las comunidades indígenas del Amazonas); Solano, con sus proyectos *Entre apuntes* (Institución Educativa Distrital Moralba); *Alto Voltaje* (X Bienal de arte de Bogotá); *Ex-situ In-situ, Prácticas artísticas en comunidad*, y *Proyecto en conjunto con raperos de Moravia* (en la Comuna 4 de Medellín).

unidad alrededor de prácticas artísticas contemporáneas? Para desarrollar su proyecto se inscribieron en la investigación cualitativa, con enfoque etnográfico, cuya recolección de la información se dio a través de entrevistas a estos artistas, así como mediante la revisión de documentos, escritos y audiovisuales, que recogen los procesos y la producción artística generada en las comunidades. La interpretación de la información se logró a partir de cuatro categorías de análisis, *la pregunta por el entorno, los aspectos metodológicos, los discursos de referencia, y los impactos e incidencias*. Este esfuerzo de comprensión se realizó, inicialmente, para cada uno de los proyectos desarrollados por los artistas con sus respectivas comunidades, para luego contrastarlos y encontrar correspondencias y aspectos diferenciadores que pudieran dar cuenta de los asuntos pedagógicos implícitos en estos procesos educativos comunitarios que realizan prácticas artísticas.

La pregunta por el entorno, buscó comprender la relación entre las historias de vida de los artistas y todo aquello que configura a una comunidad (los sujetos, el contexto, sus aspiraciones y sus prácticas). Sobre ello, se encontró que el trabajo de estos artistas está atravesado por sus vivencias en contextos particulares (la familia, la vereda, la añoranza del territorio y por los saberes populares), sobre lo cual desarrollaron sensibilidad y preocupación por el entorno social, direccionando sus proyectos de vida; es así que, como profesionales de las artes visuales, reflexionan sobre el sentido de su *hacer* artístico, tomando distancia del rol elitista que le confiere la academia al arte para involucrarse en contextos comunitarios y generar procesos alternativos mediados por las artes, en donde fungen como actores comprometidos con la sociedad.

Los aspectos metodológicos, se refieren a las estrategias didácticas empleadas para favorecer el desarrollo de los proyectos y aportar al fortalecimiento de las comunidades. Tras su análisis se hallaron similitudes en el proceder de estos artistas cuando buscan generar pensamiento crítico frente al entorno cotidiano y social. Por ello, los ejercicios que proponen tienen una clara intención de resignificar la concepción que se tiene del arte dando mayor relevancia a los procesos generados en las experiencias con las artes que a sus productos, en los que emerge el ser sensible y el reconocimiento del otro; todo ello, mediado por la construcción social del conocimiento, de la mano del arte y la pedagogía. Es así que estas prácticas artísticas, que se desarrollan a nivel colectivo, logran superar jerarquías y abandonan toda pretensión de institucionalizarse, pues los artistas encuentran fuertes contradicciones entre el establecimiento y los intereses cotidianos de la comunidad. Estos procesos buscan dar voz al otro, visibilizándole y fortaleciendo su pensamiento crítico para construir identidad, haciéndose manifiesta la inclusión, la diversidad y la validez de los saberes populares.

Los discursos de referencia, corresponden a la categoría que se ocupa de indagar por los referentes que estructuran el pensamiento de estos artistas y su influencia en los procesos que desarrollan con las comunidades. En correspondencia con el posicionamiento de estos artistas, no son los discursos teóricos su referente central sino las inquietudes generadas por sus experiencias personales, anudadas a una concepción contemporánea de las artes y a las interacciones arte/comunidad que propician en sus prácticas. Y aunque han sido formados en la academia, como profesionales en artes plásticas y visuales, son tan fuertes sus conexiones con el contexto social que han buscado involucrarse y sentirse en comunidad a partir de su *hacer*. En sus propuestas pedagógicas el arte supera lo objetual para convertirse en el encuentro con la experiencia estética, generadora de preguntas y posibilidades expresivas frente al ambiente, a sí mismo, a los otros, a lo otro, y a posturas políticas que reclaman un lugar en el mundo; todos

ellos, interrogantes que surgen de la comunidad para su autorreconocimiento a partir de experiencias que movilizan sus capacidades de creación y reflexión.

Impactos e incidencias, es la categoría que se enfoca en los alcances y proyecciones que han generado los proyectos en cada una de las comunidades, sobre lo cual se infieren repercusiones sociales significativas, en cuanto la experiencia con las artes les permite mostrarse abiertas, participativas y colaboradoras, y en donde el conocimiento es mediado por el afecto que se construye en colectividad. Al respecto, los artistas se lamentan de que muchos trabajos que se realizan con comunidad no logran que en la apropiación de estos espacios se genere continuidad. De modo que, las más de las veces, a la terminación del proyecto y dependientes del liderazgo del artista, lo alcanzado se desintegra, lo que puede incidir en el valor marginal que, comúnmente, se asigna a este tipo de proyectos. Se hace, entonces, necesario resignificar la noción de comunidad en tanto participación en torno a intereses comunes, solidaridad y relaciones horizontales para que cada uno de sus integrantes, desde sus posibilidades, pueda aportar a su crecimiento.

En este punto, resulta indispensable la socialización de estos procesos para lo cual se requiere de su documentación, mediante registros visuales, audiovisuales y sonoros, que dé cuenta de lo que allí acontece, como lo hacen: Solano con exposiciones en diversos escenarios, Araque con su página virtual No2somos+ y Santana mediante publicaciones y conferencias. A partir de estas comprensiones los autores del proyecto concluyen que, pese a las dificultades, prevalecen los logros de estas iniciativas y por, sobre todo, la persistencia en su valor como escenarios posibles para la práctica artística que sean a la vez espacios de creación y de encuentro en los que cada el sujeto se emancipa y se reconoce como parte del colectivo. Con respecto a la comunidad, advierten que no es un concepto

nuevo, sino que corresponde a maneras de vivir y relacionarse que hemos olvidado; para su cohesión, las comunidades requieren ser conscientes de aquello que las identifica y de lo que pretenden ser. En este sentido, las artes se constituyen en nodo articulador de procesos de expresión y reflexión, siempre que teoría y práctica estén en relación con lo cotidiano, los contextos, y los saberes populares, al valorarlos como otros modos de conocimiento. Es entonces cuando se logra resignificar la comunidad, donde el diálogo entre subjetividades resulta fundamental para la construcción de colectividad y donde el lenguaje ha de evidenciar el respeto por el otro; todos ellos, son los asuntos pedagógicos que caracterizan estas prácticas que, en adelante, los docentes en formación, autores de este proyecto, proponen nombrar como prácticas en comunidad en lugar de con comunidad entendiendo, además, que no son los agentes externos quienes intervienen o configuran estas comunidades puesto que son ellas mismas las que lo hacen, en una suerte de construcción colectiva.

Arte y adolescencia: hacia la construcción de una identidad mediada por prácticas artísticas plásticas y visuales, es un ejercicio realizado entre los semestres 2015-1 y 2016-1, por la estudiante Alejandra Carreño, quien elige una institución educativa distrital para trabajar con jóvenes de décimo grado con propósitos de explorar, en un corto período de cinco talleres, modos de acercamiento en esta etapa compleja de la adolescencia, caracterizada por las tensiones que demanda la afirmación de sus identidades.

En correspondencia, se planteó como pregunta de investigación, *¿Cuáles son las estrategias artísticas visuales que permitirían fortalecer procesos identitarios en jóvenes adolescentes de escenarios educativos formales?* Este trabajo se realizó desde una perspectiva cualitativa etnográfica, en tanto la docente en formación buscaba comprender cómo poner a prueba un diseño flexible de talleres de artes, que iría

ajustando en la medida de su desarrollo mientras que observaba las respuestas de los estudiantes y su propio desempeño como docente⁷. Aunque una intervención educativa en un escenario de educación media podría parecer ambiciosa por el nivel de formación en que se encontraba Alejandra, el acercarse a los escenarios educativos, a la manera de un ejercicio exploratorio, resultó bastante potente para situarse en su rol como arte-educadora. Para su diseño inicial se fundamentó en referentes educación artística visual, como también sobre temas de adolescencia e identidad, al tiempo que contó con retroalimentación permanente desde el espacio de la clase.

Resultan de sumo interés las descripciones que, en su diario de campo, realiza esta docente en formación sobre su primer día de clases: el desinterés, la apatía e inclusive una actitud desafiante por parte de algunos estudiantes, además de la distancia entre lo que ella había concebido como un diseño pertinente para su propuesta de mediación y lo que efectivamente podría realizar, dadas las características de la clase. De modo que para ella fue claro que debía redireccionar su propuesta para lograr receptividad en los estudiantes. Puesto que el ejercicio de investigación no pretendía “probar” que su diseño resultó exitoso, sino comprender lo que acontecía y el modo como la práctica artística podría generar algunos pequeños cambios en el clima de la clase y, por tanto, en los adolescentes, Alejandra reestructuró su mediación atendiendo a los intereses de los estudiantes, la fotografía y el dibujo hiperrealista, asuntos que a su parecer eran demasiado técnicos y no contribuirían de modo específico a la construcción de identidades, como sí lo pretenden los enfoques culturales de la enseñanza de las artes visuales. Para comprender su trabajo de campo, Alejandra configuró tres categorías de análisis: *Actitudes iniciales de los estudiantes*, *Desarrollo de la mediación educativa*, y *Afectaciones de la mediación en los estudiantes*.

Actitudes iniciales de los estudiantes. Realizar actividades que no eran propias de la clase, su actitud corporal, o ubicarse en la parte de atrás del salón indicaban el poco valor que para estos estudiantes de décimo grado significaba la clase de artes, aunque tras ello podría haber un prejuicio en cuanto a la “legitimidad” de Alejandra, como docente, por su condición de practicante. Escudarse tras sus pupitres, cuando se los invitó a una charla en mesa redonda le alertó sobre el temor de estos jóvenes a exponerse; sin embargo, mostraron mejor disposición cuando se les indagó por sus gustos artísticos, aunque mantuvieron la timidez. Durante la exposición de una obra fotográfica sugerente, de una artista visual contemporánea, algunos chicos intentaron “sabotear” la clase, pero cuando Alejandra les interrogó sobre lo que ésta les significaba se intimidaron, lo cual resulta explicable por los tabúes que en estas edades se tienen frente a la sexualidad o por la confidencialidad que, consideran, ello demanda. En los ejercicios que buscaban, mediante la expresión corporal y sonora, representar un objeto con el que se identificaran o plasmarlo en una imagen visual se mostraron titubeantes y cuando se les pidió cerrar los ojos para concentrarse mostraron desconfianza. Todo ello, muestra la poca familiaridad con una clase de artes que no pretende ser convencional al procurar el reconocimiento de las identidades de sus participantes.

Desarrollo de la mediación educativa. En esta categoría, Alejandra interpreta los aspectos significativos de su corta experiencia como arte-educadora. Considera que el presentarse en la primera clase cálidamente, comentando acerca de los propósitos del taller resultó una estrategia adecuada para familiarizar a los

⁷ Si bien la Investigación-Acción es el enfoque más utilizado para indagar sobre la propia práctica docente, para observarse, reflexionar, implementar mejoras y volver a la práctica, en un proceso cíclico que garantiza su mejora, por tratarse de un ejercicio de corta duración no fue posible acogerlo.

estudiantes y posibilitar que ellos se presentaran del mismo modo; también destaca la pertinencia de proponerles una mesa redonda que ofreciera un clima de relaciones horizontales, tras la que pudieron expresar sus intereses con respecto a lo que deseaban aprender en los talleres; todo lo cual, logró mediar en las resistencias que los estudiantes mostraron inicialmente. Ante las actitudes iniciales de "sabotaje" a la clase, por parte de algunos estudiantes, ella realizó un llamado de atención poniéndolos en consideración del lugar del otro, pero siempre manteniendo naturalidad y buen humor, con la intención de obtener su receptividad. También destaca su preparación del material didáctico que apoyaría cada uno de los talleres, aprovechando el potencial de la imagen y la importancia de detener la mirada para leer más allá de los prejuicios. Valora igualmente el posibilitar que los estudiantes trabajaran sobre aquello que deseaban durante las cinco sesiones, así como la pertinencia de organizar grupos, establecer acuerdos, darles autonomía, al tiempo que atender sus inquietudes. También encuentra la potencia didáctica que contiene el haber propuesto ejercicios prácticos en los que los estudiantes exploraran sobre los asuntos expuestos en las dispositivas que proyectó como referentes. La mencionada docente en formación es consciente de que atender los intereses expresivos de cada estudiante le demandó un gran esfuerzo, que se compensó con el interés que suscitó en ellos, por lo que destaca la pertinencia de la retroalimentación oportuna. Inclusive, reflexiona sobre la importancia que tiene la recursividad en un docente, como fue el preparar contornos texturados, a la manera de la escritura Braille, para no desalentar el interés de aprender a dibujar de un estudiante invidente. Adicionalmente, contempla las dificultades de tipo logístico para desarrollar los talleres, pues pese a los acuerdos con el colegio para que profesores de diferentes áreas cedieran sus espacios de clase, no siempre fue así, además de sus constantes intromisiones para hacer disciplina. También es consciente de otras dificultades relacionadas con la carencia de hábitos de los estudiantes para continuar o profundizar el trabajo en casa.

Afectación de la mediación en los estudiantes. Pese al corto tiempo de la intervención educativa, el interés de los estudiantes comenzó a manifestarse de modo más evidente, puesto que muchos propusieron avanzar en día sábado, como también la apertura de un grupo de Facebook del cual estuvieron pendientes pues sus contenidos les ofrecían explicaciones de otras técnicas visuales de interés. También se hizo visible un cambio en sus actitudes, como su disposición para contribuir a subsanar los problemas de logística consiguiendo la llave del salón o buscando al profesor titular en donde se realizaría la clase, además del hecho de prolongar el taller durante su tiempo de descanso, o quedarse conversando con la "profe" a su finalización.

Todo ello, significó pequeños cambios en las actitudes de estos jóvenes frente al trabajo artístico, sobre lo cual se hace evidente que no habían tenido este tipo de oportunidades con metodologías más flexibles y temas sugestivos en las obras de los artistas, que sirvieron de referentes, por cuanto aluden a sus intereses identitarios con respecto al desarrollo corporal y emocional. Como puede apreciarse, este ejercicio exploratorio resulta valioso, toda vez que la clase de artes, en muchas instituciones, ocupa un lugar marginal y con ello la apatía por la misma. Al tiempo, se hace evidente que el problema de investigación resultó bastante ambicioso puesto que se requiere de procesos más prolongados para lograr afectaciones en la construcción de las identidades de los estudiantes y, sobre todo, desarrollar de modo más sistemático contenidos sobre cultura visual que les permitan posicionarse críticamente frente a sus propias realidades y en relación con sus contextos.

Cuerpo y Memoria: Modos de entender la corporalidad, es el nombre del proyecto realizado por las docentes en formación Ana Arellano y Paula Lemus, entre los semestres 2015-2 y 2016-2. Su ejercicio de in-

vestigación consistió en una mediación pedagógico-artística realizada con la población de niñas y niños en estado de vulnerabilidad, que alberga el Centro *Álvaro López Pardo* perteneciente a los centros *Proteger* de la *Secretaría Distrital de Integración Social [SDIS]*. Estos niños viven temporalmente en estos hogares a causa de problemas familiares como abuso sexual, pobreza extrema, violencia doméstica, abandono o maltrato. La descripción del problema de investigación, refiere al interés de Ana y Paula por la experiencia del cuerpo, problematizando los estereotipos que modelan los comportamientos y la homogenización a la que el cuerpo es sometido en las sociedades mediáticas y consumistas. Como modo de resistencia, proponen a los niños y niñas participantes del taller reconocer las huellas que diferencian sus cuerpos (líneas de expresión, lunares, cicatrices, actitudes y demás aspectos que definen a los sujetos), como también aquellas marcas que nos hemos propiciado por voluntad propia (tatuajes, perforaciones y hasta cambios en el color del cabello); todo ello, como pretexto para pensar el cuerpo de otra manera, puesto que tiene un lenguaje propio y necesita ser habitado. Estas arte-educadoras en formación consideran que para comprender el vínculo que nos cohesiona como sujetos se hace necesario un trabajo que relacione cuerpo y memoria, animándonos a volver al pasado en busca de las particularidades que nos hacen especiales, y resignificando duelos y dolores en procura de resiliencia para encontrar mayor sentido a la vida.

Con este posicionamiento, Ana y Paula diseñan una mediación en educación artística visual que motive a los niños a detener la mirada en sus cuerpos, a reconocerse y aceptarse, a ganar en confianza y autoestima y, en lo posible, a sanar duelos; dicho de modo más sencillo, buscaban propiciar diálogos de los niños con sus cuerpos para percibirse y comprender cómo sus vivencias se representan en los mismos. Las docentes en formación eran conscientes del corto tiempo que tenían para un propósito tan ambicioso, pero se permitieron explorar. Es así que formularon tentativamente la pregunta *¿Cómo mediar, desde las prácticas artísticas contemporáneas, una reflexión sobre el cuerpo en la comprensión de sus manifestaciones a través del tiempo, con población de niños?* Para ello, consultaron inicialmente investigaciones relacionadas con arte y corporalidad y se apoyaron en referentes que les permitieran estructurar su marco teórico: Cuerpo y memoria, Educación Artística Visual, e Infancia.

El diseño metodológico se inscribió en la investigación cualitativa, con enfoque en la Investigación Acción⁸. El instrumento central para la observación fue la mediación que diseñaron y que fueron ajustando en función de los modos como iba siendo recibida por los niños. Consistió en seis talleres cuyos ejes temáticos enunciaron como: 1) *Una primera exploración*; 2) *Lo que mi dibujo dice de mí*; 3) *Rebobinando en el olvido*; 4) *Fabricando mundos sobre algo que ya está contado*; 5) *Nuevas formas de sorprendernos*, y 6) *Huellas ultravioletas*. Toda la experiencia fue consignada en el diario de campo, con riqueza de detalles en los relatos y detenidas reflexiones de lo acontecido en relación con los propósitos de la mediación. De la relectura de sus diarios de campo emergieron cuatro categorías de interpretación: *Contexto y percepciones de los niños sobre el cuerpo*; *Estrategias pedagógicas desde la EAV*; *Memoria corporal y diálogos con el cuerpo*, y *Lo institucional*.

Contexto y percepciones de los niños sobre el cuerpo. Esta categoría recoge las interpretaciones relacionadas con el contexto que se ofrece de modo natural y con respecto a las percepciones de los niños sobre el cuerpo y a los modos como se habita. Según se señaló, los niños ingresan a este Centro en condiciones

⁸Y aquí sí podríamos hablar de la IA como enfoque, aunque no en sentido estricto, pues en este trabajo de investigación es suficientemente explícito el esfuerzo de reflexión, tras cada sesión, para volver sobre sus fortalezas y dificultades y sobre ello ajustar la siguiente sesión. De ello dan cuenta los extensos relatos de su diario de campo, aunque en el informe no se ofrece el proceso conforme a la estructura metodológica de la IA.

de vulnerabilidad; pese a ello, mantienen esperanzas de regresar a sus hogares, aunque también para algunos es claro que no se quieren ir por la complicidad que encuentran en sus compañeros. En tales condiciones es explicable que, en la primera sesión, además de mostrarse curiosos, estuviesen inquietos dispersos y e inclusive algunos agresivos, intentando “ponerlas a prueba”. Todo ello generó reflexiones en Ana y Paula con respecto a las relaciones de poder y el lugar del cuerpo, como a la desconfianza y las prevenciones que se suscitan en las vidas particulares de estos niños. En cuanto a los modos como se perciben, encontraron dos grupos diferenciados: unos pocos, que se tienen confianza y logran identificarse con sus creaciones explorando sin temores diferentes posibilidades expresivas, mientras que la mayoría no se encontraban a gusto con las actividades que les comprometían en el reconocimiento de sí, como el hecho de retratarse, mirarse en el espejo o reconocer las partes de su cuerpo, lo cual se reflejaba en gestos de timidez. Manifestaciones como “no se hacerlo”, “está feo”, “no lo muestre” y la tendencia a copiarse de los otros eran reflejo de vidas atravesadas por el dolor, como consecuencia de sus condiciones de crianza.

Estrategias pedagógicas desde la Educación Artística Visual, interpreta la intervención pedagógica de las arte-educadoras en formación, en su intención de propiciar lugares para que los niños del Centro ampliaran sus formas de darle sentido al mundo e intentaran comprender, un poco, cómo hablan sus cuerpos. Entendieron que se enfrentaban a una población de niños más demandante en cuanto a la acción pedagógica, como también que en la labor educativa no se puede “dar nada por sentado”, siendo necesario respetar a cada niño como único y mantener sus capacidades de asombro, imaginación, creatividad y, sobre todo, estar dispuesto a aprender. Comprendieron la importancia de reflexionar, tras cada sesión, para identificar fortalezas y dificultades y desde allí re direccionar las intervenciones. Constataron la pertinencia que tiene para los niños el narrarse, más no para ahondar las heridas del pasado sino para expresar sus sentires, y que ese relato pudiera convertirse en creación posibilitando transformar las historias dolorosas en mundos posibles. Apreciaron cómo en el tránsito de los talleres, las relaciones se hacían más cercanas y esta confianza permitió que afloraran los recuerdos en los niños; entendieron, finalmente, que la música en tanto activaba sus emociones favorecía la participación y disfrute, inclusive en los más apáticos.

Memoria corporal y diálogos con el cuerpo, resulta una categoría resulta central al intentar comprender las diferentes miradas del cuerpo y sus manifestaciones a través del tiempo en cada uno de los niños participantes, y entender cómo fueron manifestando sus emociones y sentires a través de gestos, actitudes, acciones; es decir, el cuerpo hecho texto. Para que ello fuera posible, fue preciso generar lazos de comunicación fuertes que les dieran confianza, lo cual hay que valorarlo en relación con la corta duración de los talleres. Aun así, los niños fueron ganando en afectividad y algunos se atrevieron a narrar sucesos de sus vidas. Fue necesario ampliar su mirada como mediadoras, su sensibilidad y disposición para entender que inclusive desde las cosas más simples los niños están generando sus relatos, ello, para poder percibir el momento en que sentimientos, recuerdos, sabores y ausencias van llegando a sus memorias. La actividad creadora estuvo orientada a permitir a los niños pensarse a sí mismos por lo que se preservó de no imponer sino de animar, además de que evidenciaron cómo el dibujo es una herramienta potente para expresar las imágenes que llegaban a sus mentes. Pese a todos estos avances, para algunos niños resultó más complejo representarse por sus dificultades para reconocerse, tras su falta de confianza, quizá consecuencia de sus historias familiares y las carencias que ello genera en sus afectividades.

Lo Institucional, resulta una categoría fundamental en este proyecto, siendo el lugar donde los niños establecen relaciones con sus pares y cuidadores y, como tal, también influye en sus modos de comprender el cuerpo, de acuerdo con sus normas y prácticas. Ana y Paula reconocen la labor que realiza en este Centro

el equipo de trabajadores, coordinadora, psicólogos, profesoras, y demás personal, considerando que pese a su formalidad se preocupan por ofrecer un ambiente familiar además de ser vigías en la construcción de las interacciones entre y con los niños, reconociendo la sensibilidad que ameritan estas relaciones. Pese a ello, reparan en la inconveniencia de los juicios de valor con que señalan a algunos niños y se lamentan de ciertas prácticas sancionatorias como el traslado de un niño a otro centro por indisciplina, mientras que ellas percibieron que se trataba de un caso de hiperactividad que debía entenderse y trabajarse desde el contexto que habitaba el niño. Consideran que se requiere aún más esfuerzo de los cuidadores en las relaciones afectivas, pues normas institucionales como la prohibición para hacer uso de sus habitaciones en el día y el mínimo aprovechamiento del parque aledaño como ambiente natural en donde recrearse pueden restar al clima hogareño que se proponen. Es importante que el Centro amplíe su mirada en la formación del yo pues, aunque tiene espacios para que los niños practiquen las artes y el deporte, y aprenden oficios para enfrentarse a la vida, es necesario atender a la formación de seres sensibles con capacidad de reconocerse para fortalecerse como sujetos y alivianar las cargas negativas que traen.

Sobre las categorías interpretadas las autoras del proyecto se reafirman en la potencia de una educación artística de corte contemporáneo que trasciende las artes como espacios de manejo de técnicas o de recreación, para entenderlas como herramientas que contribuyen a la construcción de subjetividades y, en ello, a la comprensión de la corporalidad. De otra parte, se fortalecen en su rol como arte-educadoras permitiéndose relacionar los aprendizajes obtenidos en el currículo de la LAV al confrontarlos con la práctica docente en escenarios reales. Entienden, asimismo, el valor de la flexibilidad y la actitud dialógica en las relaciones pedagógicas, todo lo cual les permitirá sumergirse con pasión en lo que hacen. Finalmente, son conscientes de la necesidad de futuras investigaciones y proyectos pedagógicos que aborden el tema del cuerpo, como también de la importancia de la investigación formativa para fortalecer sus discursos.

A MODO DE CIERRE

Pensar las relaciones artes-educación desde la investigación formativa requiere de procesos transversales al currículo que favorezcan el desarrollo de actitudes y aptitudes investigativas en los docentes en formación. Hoy la formación de profesores demanda relecturas y adaptaciones sobre las maneras de entender la pedagogía; por ello, la búsqueda de modos alternativos de enseñar y aprender, el acercamiento a la cultura, y entender el espacio educativo como lugar de investigación y conversación, en donde el nuevo rol del docente es el de experimentar en torno a tales innovaciones, guiado por una perspectiva pragmática (Carbonell, 2015). La educación artística contemporánea busca sustraerse de los valores dominantes que los ambientes educativos tradicionales reproducen, por lo que no es posible concebir un educador de las artes sin un espíritu investigador que le permita reconocer las necesidades educativas de contextos diversos, para contemplarlas como oportunidad educativa mediada por la acción reflexiva, crítica, problematizadora y creativa.

Por lo tanto, resulta perentorio abordar "una reflexión epistemológica en torno a la formación investigativa del futuro profesor de artes desde la perspectiva de cambio y orientada a la emancipación de la conciencia de hombres y mujeres para una transformación profunda" (García, 2015). Así entendida, la investigación pedagógica en artes visuales realizaría un significativo aporte a la construcción académica del campo, a la vez que lograría permear las configuraciones sociales y culturales de sujetos y comunidades en torno a lo

estético, lo artístico, y a la comprensión crítica de la imagen visual, lo que se presenta como un desafío en la formación de nuevos pedagogos de las artes visuales (Barco, Bulla y Velázquez, 2011).

Como bien nos recuerda Walsh (2013), la pedagogía es mucho más que enseñar contenidos, por lo que las pedagogías decoloniales se proponen superar las formas estrechas como se ha asumido, y aún se ejerce, la profesión de pedagogo. Hoy se trata de entender la pedagogía como prácticas insurgentes de resistir, reexistir y revivir, como proceso y práctica de rehumanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian la humanidad. A juicio de esta autora, para desaprender lo impuesto y reconstituir el ser se hace necesaria una investigación pedagógica con intencionalidad emancipadora, conectada con los discursos, pero también con las prácticas; solo de este modo la formación de profesores puede convertirse en acción política para aportar a los procesos de emergencia de sujetos y comunidades, cuya existencia ha sido negada históricamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, J. (2009). Usos y Funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Agirre, I., Jiménez, L., Pimentel, L. Educación Artística Cultura y Ciudadanía. OEI. Bogotá: Santillana.

Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. Revista Digital do LAV 2008, 1(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002>

Barbosa, A. M. (2009) Arte, Educación y Cultura. Encuentro Nacional de arte, Diversidad Cultural y Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://es.scribd.com/doc/23417505/Arte-Educacion-y-Cultura-Ana-Mae-Barbosa>

Barco, J. M., Gutiérrez, G. C., & Velásquez, G. A. (2015). Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística. (Pensamiento), (palabra) Y obra, (14), 109- 120. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO108.120>

Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI. Alternativa para la innovación educativa. Barcelona: Octaedro.

García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva socio transformadora. Saber, ISSN 2343-6468, vol.27 no.1 Universidad de Oriente, Cumaná, Venezuela.

Hernández, F. (2006). Bases para un debate sobre investigación artística: Campos, temas y metodologías de la investigación relacionada con las artes. Nassarre, vol. XXII. Pp. 681-713 https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/23/97/_ebook.pdf.

Martínez, M. (2007). La investigación etnográfica en Educación. Bogotá: Círculo de Cultura Alternativo.

Restrepo, B. (2003) Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. Nómadas (Col) ISSN: 0121-7550, núm. 18, mayo, 2003, pp. 195-202. Universidad Central. Bogotá, Colombia.

Romero, D., Barco, J., Ramos, D. (2020). Aportes de los trabajos de grado de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN a la construcción de sujetos y de tejido social. (Pensamiento), (palabra) Y obra, (24), 26-45. <https://doi.org/10.17227/ppo.num24-12145>

Universidad Pedagógica Nacional (2019). Proyecto educativo pedagógico [PEP]. Licenciatura en Artes Visuales.

Vásquez, F. (2013). In situ y a posteriori. Consideraciones sobre el diario de campo. Colombia, Bogotá: Ediciones Unisalle.

AS ARTISTAS DO SUL: UMA COLEÇÃO PROPOSITIVA E INCLUSIVA

WOMEN ARTISTS FROM SOUTH: A PURPOSEFUL AND INCLUSIVE COLLECTION

ARTISTAS DEL SUR: UNA COLECCIÓN ÚTIL E INCLUSIVO.

Nádia Senna¹ / Luiza Tavares²
(UFPel) (UFPel)

Resumo: O artigo apresenta a coleção de livros desenvolvida junto ao projeto de pesquisa “As artistas do Sul: experiências lúdicas e educativas”, com intenção de dar visibilidade a um grupo de artistas mulheres de Pelotas e da região sul do Brasil. Interessa promover o reconhecimento dos processos poéticos e trajetórias através de livros ilustrados propositivos e paradidáticos voltados ao público infanto-juvenil. As primeiras artistas selecionadas se destacam pelo protagonismo e impacto junto ao sistema das artes na região, no ensino e na formação docente. Maria Lídia Magliani, Seli Maurício, Arlinda Nunes, Ináh D’Ávila Costa e Judith Bacci experimentaram inovações em materialidades, técnicas e performatividades que celebram o feminino, a natureza, a poesia e o aspecto lúdico da arte. A investigação segue uma abordagem híbrida que conjuga a produção artística e educativa com ênfase nos estudos de gênero, visando ultrapassar esquecimentos e romper silêncios em busca de uma história inclusiva

Palavras-chave: mulheres artistas, processos criativos, livros paradidáticos.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta o processo poético e educativo em torno da coleção “As Artistas do Sul”, desenvolvida junto ao projeto de pesquisa vinculado ao grupo Caixa de Pandora: estudos em arte, gênero e memória (PPGAV/UFPel/CNPq). Nossa motivação busca dar visibilidade às artistas mulheres de Pelotas e da região sul do Brasil, para promover seu reconhecimento, enfatizar seus processos criativos e discursos, tendo em vista o público infanto-juvenil. Para tanto, desenvolvemos os livros ilustrados e as propostas didáticas, segundo uma investigação que contempla metodologias próprias da pesquisa em arte, de caráter aberto, interdisciplinar e experimental, para provocar emoções e proporcionar perspectivas alternativas de ver o mundo. As artistas foram selecionadas a partir de pesquisas em torno de obras, trajetórias e processos poéticos. Comparecem: Maria Lídia Magliani, pelo seu protagonismo como mulher e negra, que privilegiou o feminino, as questões do corpo e a condição humana em sua obra; Seli Maurício, arte/educadora e bonequeira, cuja poesia originou uma obra lúdica e comovente; Arlinda Nunes, pelo impulso ao sistema das artes na cidade e região, em sua longa trajetória a artista experimentou diversas técnicas e materiais, sempre expressando em seu trabalho uma preocupação de encontrar a si mesma e se relacionar com o mundo; Inah Costa, pioneira do abstracionismo, cuja atuação promoveu uma virada estética em nossa região, que reverberou sobre a formação de várias mulheres artistas; e, para finalizar, Judith Bacchi, a mãe

¹Nádia Senna, Doutora em Ciências da Comunicação, ECA/USP (2008), professora associada do Centro de Artes, UFPel, junto aos cursos de graduação e mestrado em artes visuais. Coordena pesquisas e projetos focados no desenho, educação em artes e processos de formação estética, atua na linha dos estudos culturais e de gênero. / alecrins@hotmail.com

²Bacharel em Artes Visuais, Centro de Artes, UFPel. Seus trabalhos partem do desenho, pintura e ilustração, criando personagens antropomórficos de forma a pesquisar as relações entre o imaginário que se aproxima de contos e fábulas e de sua produção poética. / luamata100@gmail.com

preta das artes, ela é a própria reinvenção de si, ultrapassando a condição de empregada da escola, escolhe a escultura e a religiosidade de raiz africana, para promover inovações e inclusões.



Figura 1: Capa do livro paradidático de Magliani. Fonte: autoras.

O trabalho apresenta a pesquisa sobre essas artistas, naturais de Pelotas, que ganharam destaque no cenário das artes em âmbito regional, nacional e internacional, porém pouco comparecem nas bibliografias especializadas e junto aos acervos de arte e ensino da arte. Uma condição que perpassa a trajetória da maioria das mulheres artistas, cujas obras, processos e protagonismos ganham pouca visibilidade. Ultrapassar esse “esquecimento” e romper o “silêncio da história”, conforme expressão da pesquisadora Michele Perrot (2005), tem motivado pesquisas no mundo todo, filiadas aos estudos culturais e de gênero, com intuito de resgatar personalidades e narrativas de vida.

O processo compreende o levantamento das biografias, do acervo imagético, os encontros com as artistas, curadores, colecionadores e outros pesquisadores interessados; bem como a experi-

mentação com materiais e técnicas, elaboração de projeto de design, realização de oficinas e mediações, avaliações, testes de impressão e revisões. O encantamento do grupo com as descobertas, com a investigação em torno dos processos, nos fez optar pelos livros ilustrados, em narrativas predominantemente visuais, que instigam a imaginação. Desse modo, os livros construídos no coletivo, constituem materiais propositivos que, ainda, se fazem acompanhar de atividades baseadas nos processos experimentados pelas artistas, para desencadear outras dinâmicas e sensibilidades.

AS ARTISTAS

Maria Lídia Magliani, nasceu em Pelotas, mas logo cedo se mudou para Porto Alegre, onde concluiu sua formação, sendo a primeira mulher negra a se graduar no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1966. Seu engajamento como mulher e artista nos provocou a redescobrir sua obra e percorrer sua trajetória, precocemente interrompida por conta de seu falecimento em 2012.

A artista experimentou diferentes linguagens onde imprimia seu gesto visceral, no desenho, escultura, gravu-



Figura 2: Releitura da série Mundaréu para o livro. Fonte: Autoras.

ra, pintura, cenário, figurino, ilustração, diagramação para jornais e editoras e, inclusive, participou como atriz em espetáculos teatrais nos conturbados anos 70. As transformações políticas e artísticas incidem sobre sua obra de forma dramática e intensa, para ela não há distinção entre arte e vida. A condição humana, o simbolismo dos objetos e a expressividade dos corpos são recorrentes em sua produção. Em torno dessas problemáticas a artista desenvolveu muitas séries onde experimentou diferentes materiais e técnicas investindo sobre seu processo criativo. Por todas estas distinções selecionamos Magliani como a primeira artista pelotense a integrar a coleção As Artistas do Sul (Figura 1).

O livro traz a narrativa visual em sequência, como uma história em quadrinhos, dividida em três momentos de sua vida junto a representações de algumas de suas séries de obras. Na primeira fase, na infância, Magliani se diverte com objetos domésticos da série Acumulações. A seguinte, jovem adulta, passeia na rua e encontra encantadoras sombras de suas obras em Mundaréu (Figura 2). Por fim, a série Praia, que se desdobra numa página sanfonada, dando a ver a artista madura. A partir destes trabalhos foi proposta uma atividade, com construção de carimbos de EVA, que permitem uma aproximação com seus processos gráficos.

SELI MAURÍCIO

Engajada e atuante em projetos que repensam práticas de arte ligada às questões políticas e sociais, a artista bonequeira Seli Maurício é um patrimônio da cidade de Pelotas. Formada na antiga EBA e professora na Escolinha de artes de Pelotas, a artista produziu em diversas linguagens, deu vida a fantoches e bonecos, que animaram festas, foram objetos de criação coletiva, ferramentas pedagógicas e contribuíram para revigorar o Teatro de Bonecos na região sul. Seli Maurício fundou o grupo Trio Pilha, o primeiro grupo de Pelotas a participar do Festival Internacional de Teatro de Bonecos de Canela, em 1998.

Selecionamos entre seus trabalhos a “Praça da Paz”, a vertente mais ecológica e inclusiva. Tratava-se de um terreno baldio ao lado da Igreja Nossa Senhora dos Navegantes, na Praia do Laranjal, Pelotas, que ela limpou, plantou, pintou e reviveu para o convívio da comunidade, para aproximar as pessoas. Com a passagem do tempo e a falta de Seli Maurício por perto, o local se encontrava mais abandonado, com o verde dos murais ganhando o musgo da vegetação fundindo arte e natureza. Promovemos um encontro com a artista nesse local, e também levamos uma turma da escola Barreto, situada nas redondezas. Seli demonstrou seu amor pela natureza e carinho para com as crianças, a felicidade de todos em um espaço pleno de vida.



Figura 3: Crianças desenhando na Praça da Paz. Fonte: Autoras.



Figura 4: Página do livro de Seli Maurício. Fonte: Autoras.

Olhando para as fotografias e os desenhos realizados durante aquela tarde de sol o projeto gráfico foi decidido, tinha que contemplar esse fazer coletivo, que traduz com perspicácia a sua poética (Figura 3).

O livro foi feito em conjunto, combinando a parte inicial do livro que ilustra o encontro antes das crianças chegarem, feito pelos integrantes do grupo de pesquisa com os desenhos realizados pelas crianças nesse ambiente. A edição foi determinante para integrar as ilustrações com o desenho das crianças de forma lúdica, para que a história fosse divertida e aberta a interpretações e experimentações dos leitores, como mostramos no exemplo na Figura 4. Ao final apresentamos Seli Maurício e o seu trabalho com um breve texto que reinventa com fantasia e afeto a trajetória da artista.

ARLINDA NUNES

A terceira artista revisitada pelo grupo, Arlinda Nunes, nasceu em Pelotas, cidade onde construiu sua formação e iniciou sua trajetória artística. Ela fez parte da segunda turma da Escola de Belas Artes, tendo se formado em 1954. Possuindo enorme desejo de aprender, Arlinda Nunes fez cursos e diversas oficinas após sua graduação. Um desses cursos foi ministrado por Inah Costa, artista que investiu no abstracionismo e rompeu com o academicismo local, esse curso foi decisivo para o desenvolvimento da carreira da Arlinda, e de muitas outras, que participavam desse grupo. Foi através do aprendizado neste curso, que ela desenvolveu sua poética abstracionista e concretista, abrindo espaço para as vanguardas estéticas. Seu protagonismo também avança na promoção de mostras, salões e galerias, bem como na fundação do Movimento Artístico de Pelotas (MAP) em 1976.

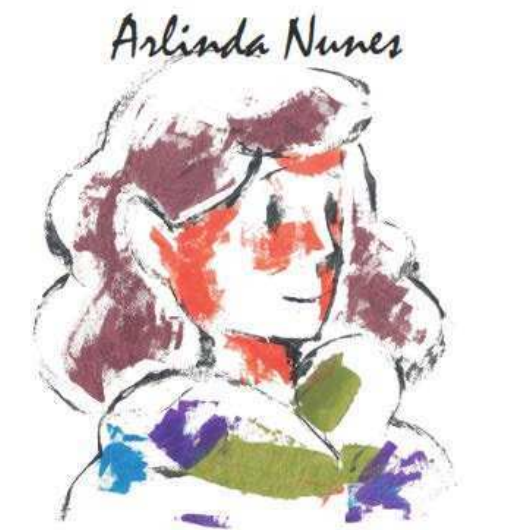


Figura 5: Capa do livro de Arlinda Nunes. Fonte: Autoras

Arlinda Nunes tem uma carreira longa, que atravessa fronteiras e vai alcançar reconhecimento internacional, recebe prêmios e se revela um sucesso de crítica e de público, suas obras estão espalhadas em acervos de museus, galerias, fundações e, ainda, integram coleções particulares. São mais de sete décadas dedicadas às artes plásticas, com investimento nas diferentes linguagens com igual vigor, seja no desenho, pintura, cerâmica, montagens e objetos. Em 2017, aconteceu uma grande retrospectiva "Arlinda Nunes: a trajetória de uma artista e sua atuação nas artes plásticas de Pelotas", no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, Pelotas, RS. O projeto de curadoria destaca a inquietação que move a artista, dando visibilidade para suas experimentações e desafios poéticos.

Realizamos uma entrevista com a artista que destacou sua fase de pinturas com espátula, onde reconhece o início de um processo criativo, que vai desenvolver em busca de uma poética afinada com a modernidade. Aprendemos com ela e experimentamos construir as ilustrações, com essa técnica e os materiais que ela utilizava.

O livro foi construído a partir de um roteiro baseado em sua trajetória narrada, com Arlinda nos dias de hoje, abrindo um álbum de fotos, passando desde o momento em que estudou nas Belas Artes, sem com-

prender a arte moderna, encontrando Inah Costa, aprendendo sobre a arte moderna, revivendo seus tempos como professora e artista. Ao longo da elaboração, percebemos que essa é a história de muitas mulheres artistas, é uma história de ensino e formação, que inclui a nós todas. Daí optamos por uma montagem aberta, com as páginas soltas, permitindo ao leitor montar a narrativa (Figura 5).

INAH D'ÁVILA COSTA

Formada em piano pelo Conservatório de Música de Pelotas, em 1927, Inah Costa cresceu rodeada por arte e pode estudar, um privilégio para mulheres de famílias abastadas, dentro de certas condições. Em 1949, ingressou na recém fundada Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA). Após se formar aqui, vai continuar se aprimorando na Escola Nacional de Belas Artes (RJ) e nos cursos do Museu de Arte Moderna (MAM/RJ). Ao voltar do Rio, a artista já começa a apresentar uma estética mais livre do academicismo, seus quadros passam a ter linhas se cruzando e uma predominância maior dos azul e verdes que em meio a nevoeiros e sutilezas revela o ambiente portuário.

Inah Costa integra esse conjunto de artistas que sacudiram o sistema da arte, inovando processos e o ensino. Sua produção marca uma ruptura com as práticas acadêmicas adotadas pela antiga Escola de Belas Artes. Ela fundou a Escolinha de Arte Infantil de Pelotas e o Curso de Desenho, Pintura e Estruturação para Adolescentes e Adultos, dessa maneira compartilhava o aprendizado com outras mulheres artistas interessadas em arte moderna, trazendo a liberdade criativa como fator essencial para a realização da arte. Desse modo selecionamos dentre a sua produção as séries de pinturas de sua fase mais geométrica e sintética com referência na paisagem marinha.



Figura 6: Croqui por Inah D'Ávila Costa. Fonte: Ada Averbeck.



Figura 7: Marinha por Inah D'Ávila Costa. Fonte: Ada Averbeck.



Figura 8: Processo do desenho da figura do barcos. Fonte: autores.

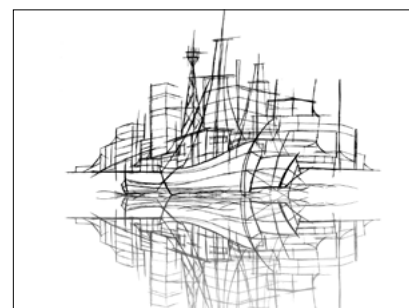


Figura 9: Desenho do barco escaneado. Fonte: autores.

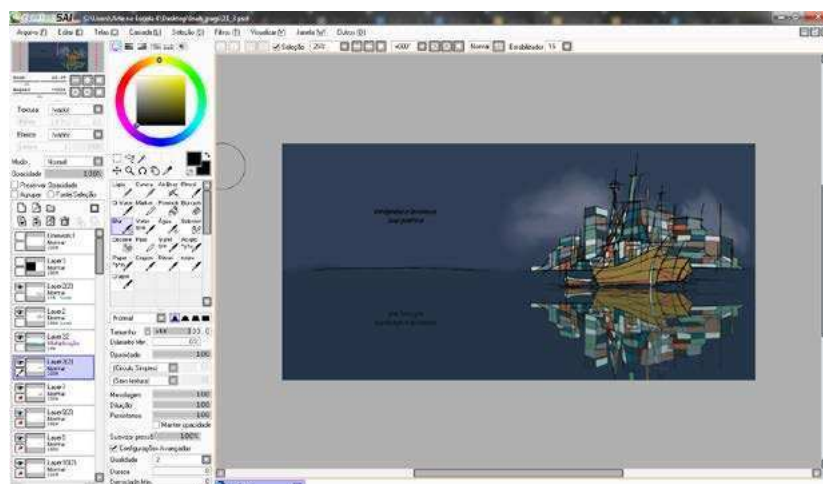


Figura 10: processo de criação da ilustração. Fonte: autores.

O livro foi feito em conjunto pelos membros do grupo, após os estudos feitos a respeito da artista, fizemos o roteiro e dividimos as etapas de sua construção. A partir de duas de suas obras (figura 6 e 7), foi feito o desenho de caneta sobre papel (figura 8), digitalizado e editado (figura 9, para dar seguimento ao processo de construção da ilustração com o software de edição PaintTool SAI (figura 10). O programa foi escolhido pela possibilidade de modificar o trabalho sem interferir no todo. A estrutura em camadas possibilita separar o desenho em pedaços editáveis, para este trabalho cada cor adicionada ficou em uma camada diferente para poder acessar a sequência desenvolvida. Exploramos também a facilidade que o programa oferece para espelhar, transformar e redimensionar a imagem, bem como a variedade de pincéis e a amplitude da paleta de cores. A opção pela ferramenta tecnológica procurou estabelecer uma analogia com o processo pictórico da artista, onde cada camada representa um conjunto de pinceladas.

Para acompanhar as ilustrações, o grupo optou por um texto mais poético que não traduz a imagem, mas amplia sua fruição pela referência aos elementos visuais que estruturam a imagem. Também houve uma preocupação em explorar o ritmo sonoro e visual do texto, com reflexo e adição de elementos de representação da água (figura 11).

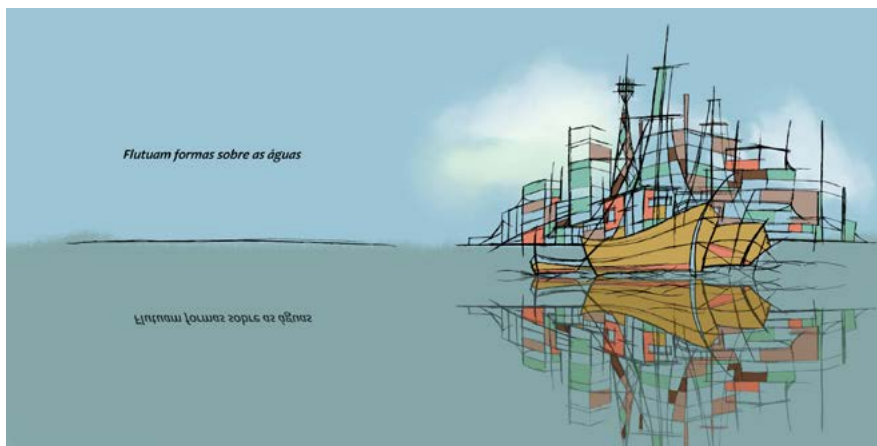


Figura 11: Estrutura final das páginas. Fonte: autores.

JUDITH BACCI

A talentosa escultora é contemporânea da criação da Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA) e de sua integração à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Judith Bacci tem uma história peculiar que revela sua resistência como mulher, artista e negra. Ela trabalhava como faxineira na EBA, seu interesse pelas aulas de escultura ministradas pelo artista Antônio Caringi, a levaram a experimentar e conhecer as técnicas de modelagem. Logo dominou a representação realista e acadêmica, o que lhe rendeu muitas encomendas de bustos de figuras políticas e celebridades, trazendo certo reconhecimento. Com a transformação da escola em Instituto de Artes da UFPel, Judith Bacci foi promovida a laboratorista junto aos ateliês de escultura e cerâmica. Em sua

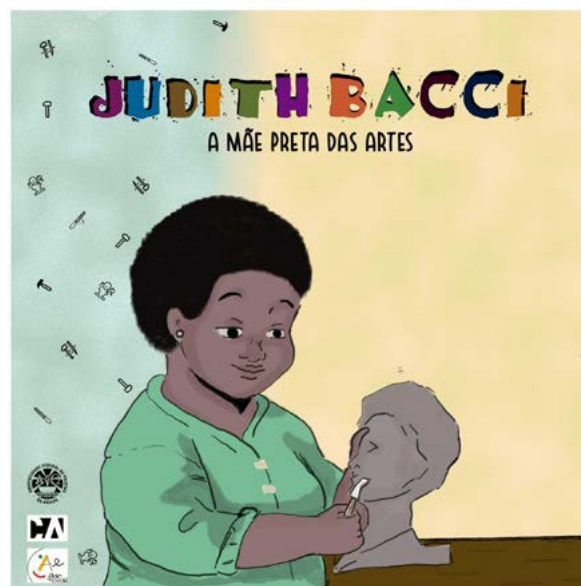


Figura 12; Capa do livro de Judith Bacci. Fonte: Autoras.

obra também se fazem presentes as figuras religiosas, com minúcia de detalhes e atributos, tanto do catolicismo como do candomblé.

Para contar essa história, optamos por uma narrativa visual que mostra a empregada com vocação para as artes, que acaba impressionando o mestre e a turma de alunos. Procuramos enfatizar a sua alegria de viver e seu amor pelas artes, afinal, nossa personagem é encantadora. Também, realizamos uma modelagem em barro, que foi filmada em etapas,

para referenciar as ilustrações. A figura escolhida é lemanjá, uma alusão à obra criada pela artista, que foi recentemente restaurada e que se encontra na praia do Laranjal, Pelotas, RS. Na sequência, imagem da capa e do processo de construção da personagem (figura 12 e 13).



Figura 13: teste da estilização da personagem utilizando uma das fotos da artista.

o acesso) onde apresentamos a artista e sua obra que recupera raízes africanas. Uma possibilidade para atender com o cumprimento da lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir a coleção "As Artistas do Sul" implicou em descobertas, encantamentos e vivências memoráveis, como o encontro com Arlinda Nunes em meio ao processo de montagem de sua exposição, emocionada com tantas lembranças de arte e de vida. Também foi comovente estar com Seli Maurício na Praça da Paz e compartilhar de sua alegria com as crianças da escola, contando histórias, arrumando aqui e ali. Ativamos percepções com o pioneirismo de Inah Costa e aprendemos a lidar com as dificuldades, com resistência e carinho, tal qual Judith Bacci, tema do livro que desenvolvemos em tempos de pandemia. Foram muitos aprendizados, inclusive, sobre a possibilidade de acesso irrestrito que devemos proporcionar para os resultados alcançados. Construímos versões digitais e realizamos vídeos com os processos educativos voltados para as artistas estudadas, com possibilidades de oficinas para serem desenvolvidas à distância.

Os livros sobre cada uma das artistas que integram a coleção, enfatizam as trajetórias, de forma lúdica, com ilustrações recriamos as personagens, mostramos o experimentalismo com materiais e técnicas, a variedade de temas e processos poéticos engendrados.

O sentimento de satisfação com a coleção contagiou o grupo por inteiro, além da qualificação que promoveu para nós todas, constituiu uma oportunidade para experimentar e construir no coletivo, estabelecer trocas e contribuir para o reconhecimento da nossa história, entendermos de quem somos herdeiras. As histórias não podem se perder, esse é o propósito que nos anima: manter viva as trajetórias dessas mulheres artistas que fizeram tanto para a construção cultural do nosso país.

REFERÊNCIAS

Perrot, M (2005). As mulheres ou o silêncio da história. EDUSC.

Pollock, G (2010). Encuentros en el museo feminista virtual. Ediciones Cátedra.

Santo, ACE; Diniz, CRB; Magalhães CR (2014). A escola de Belas Artes de Pelotas – Memória e História. Ed.UFPEL.

Silva, UR; Loreto, ML (1996). História da arte em Pelotas: a pintura de 1870 a 1980. EDUCAT.

A EXPRESSÃO DRAMÁTICA DA CRIANÇA TRANSBORDA E PROVOCA AS PEDAGOGIAS

LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA DEL NIÑO SE DESBORDA Y PROVOCA LAS PEDAGOGÍAS

THE CHILD'S DRAMATIC EXPRESSION OVERFLOWS AND INSTIGATE PEDAGOGIES

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi¹
(UFSCar)

Resumo: Esta comunicação trata da expressão dramática da criança acolhida em meio às práticas pedagógicas, considerando as relações dessa linguagem expressiva com a formação de professores(as) de crianças pequenas. Para alguns profissionais da Educação, do Teatro ou da Dança, o jogo dramático ainda é visto como acontecimento corriqueiro, sem muita importância e não merecedor de destaque. Entretanto, no período da vida em que se dá a formação do símbolo, construído no trânsito entre realidade e fantasia por meio do brincar, ele tem relevância comprovada no que tange à constituição da identidade, pressupondo incorporação de papéis sociais, imitação, compreensão das realidades, desenvolvimento da imaginação e elaboração criativa. O reconhecimento pela escola do agir “como se”, constituído como fenômeno interdisciplinar pelo próprio binômio que o define (expressão dramática) representa um transbordar das pedagogias e uma provocação à auscultação da criança e suas significações sociais, estéticas, culturais, artísticas e educativas.

Palavras-chave: *Expressão dramática; Jogo; Criança; Pedagogia; Formação de professores.*

INTRODUÇÃO

Esta comunicação, realizada no eixo temático “Práticas educacionais-artísticas e formação de professores”, no Congresso Regional da América Latina Cusco 2021, da Sociedade Internacional de Educação pela Arte (InSEA), abordou a relevância da expressão dramática da criança e a pertinência de seu acolhimento em meio às práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando as relações que este tipo de linguagem expressiva tem com a formação de professores(as) de crianças pequenas.

Em seus processos de formação – inicial ou continuada – você teve oportunidade de estudar esta forma específica de jogo, o jogo dramático da criança pequena? Você pensa que seja importante que nós, enquanto professoras e professores, saibamos perceber, observar e conhecer modos de atuar com este tipo de ação da criança, que tem por característica o faz-de-conta, a experimentação de papéis, o “agir como se”? O desempenho de um papel é em essência dramático, sendo que ator e atriz são aqueles(as) que representam um papel ou interpretam uma personagem. Em vista disso, é possível afirmar que a criança pequena, menor de 6 anos de idade, está fazendo teatro quando está engajada em um jogo dramatizado, assumindo um papel qualquer? Quando explora a ficcionalidade, a criança pequena faz teatro? E de qual teatro estamos falando?

¹ Professora da Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Licenciada em Educação Artística habilitação Artes Cênicas (Universidade de São Paulo USP). Mestre e Doutora em Educação (USP). Pós-doutoranda pela USP, Universidade Católica Portuguesa (Portugal) e Universidade de Melbourne (Austrália).

Para alguns profissionais da Educação e das Artes Cênicas (do Teatro e da Dança), essas questões ainda não vieram à tona, possivelmente por não terem tido espaço nos cursos de formação, sendo o jogo dramático da criança visto como acontecimento corriqueiro, sem muita importância e não merecedor de destaque. Entretanto, no período da vida em que se dá a formação do símbolo, construído no trânsito entre realidade e fantasia por meio do brincar, ele tem relevância comprovada no que tange à constituição da identidade, pressupondo incorporação de papéis sociais, imitação, compreensão das realidades, desenvolvimento da imaginação e elaboração criativa (Vigotski, 2018).

Assim, o presente texto é construído com base no entendimento de que ao reconhecer e acolher a expressão dramática da criança, professoras(es) passam a ter maiores possibilidades de elaborar e desenvolver propostas pedagógicas que considerem a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva brincando, imaginando, fantasiando, desejando, observando, experimentando, narrando, questionando, construindo sentidos e produzindo cultura (Brasil, 2009). O artigo aborda o agir “como se” da criança como um fenômeno interdisciplinar, assim como já indica o próprio binômio que o define – expressão dramática –, a ser investigado por docentes que atuam com base na indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, estética e sociocultural da criança, procurando reconhecer nesta manifestação que tem iniciativa da criança um transbordar das pedagogias e uma provocação à auscultação da criança pequena, que emerge em suas brincadeiras com importantes significações sociais, culturais e estéticas.

CRIANÇAS E SITUAÇÕES FICCIONAIS

Na infância, entrar e sair da situação ficcional acontece com grande espontaneidade e despreensão. Tendo formação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, tive um preparo inicial mais voltado ao trabalho pedagógico com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e nem tanto ou quase nada para a docência na Educação Infantil. Entretanto, alguns anos após formada na graduação, mais precisamente em 1999, devido ao interesse por conhecer a prática com crianças pequenas, consegui trabalhar como professora nesta etapa da educação básica, da qual trago exemplos de episódios reais, que acontecem habitualmente.

Uma menina de 5 anos caminha aleatoriamente pela sala segurando um brinquedo, uma boneca. Ao ser perguntada por uma das professoras se está indo passear com a filha, responde que está só indo para o outro lado da sala e a boneca não é sua filha. Poucos minutos depois, outra professora pede às crianças que guardem os brinquedos e a mesma criança responde que agora não pode fazer isso, sendo que está ocupada, indo levar a filha (a boneca) ao médico.

Uma menina de 1 ano e 6 meses que fala fluentemente, todos os dias pela manhã, logo cedo como primeira ação que faz ao chegar à creche, vai em direção ao lugar da sala onde ficam os vários tipos de bonecos, apanha um urso de tecido da caixa, o mesmo todos os dias, o coloca sentado sobre a prateleira e imita alguém com o dedo em riste, dizendo frases tais como: “Eu não suporto mais”; “Vou mudar para a casa do meu pai!”, “Cala a boca!”.

Um menino, de quase 3 anos de idade, está sozinho em um canto da sala, sendo possível ver que se recolheu naquele espaço por opção. Ele faz alguns movimentos e eu me aproximo, dizendo seu nome (Artur) e perguntando se posso tirar seu prato da mesa, se ele não quer mais comer. Ele me responde que não é o Artur, mas sim o Batman. Refaço a pergunta: ☒ “Batman, posso tirar seu prato da mesa? Você não quer mais comer sua maçã?” Artur me responde que não quer mais comer, já acabou. Retirei os pratos e xícaras das crianças da mesa de refeição e, como todos os dias, após o lanche, íamos para o parque. As crianças já conheciam bem a rotina e a maioria já estava aglomerada perto da porta. Professoras e crianças começaram a sair para o parque e Artur continuou naquele canto da sala fazendo movimentos e falando baixinho. Fui até ele e disse: ☒ Batman, vamos descer para o parque? Ele respondeu: ☒ “Eu não sou o Batman, sou o Artur”. E correu para alcançar os amigos.

Dentro do tema maior do brincar, dos múltiplos tipos de jogo, o jogo dramático, que tem por característica o “agir como se” e que a depender da referência teórica é denominado de diferentes formas como expressão dramática, jogo de papéis, faz-de-conta, carrega importantes características que precisamos submeter à reflexão. Esse agir “como se” estivéssemos na situação de um outro acontece na infância como fragmentos de situações que exploram e indagam cenas vividas que são, na verdade, tentativas de compreender não somente um outro, mas sim “outros”. A criança enquanto sujeito social, inserida em um meio sociocultural e que tem relação dialética com diversas configurações de outros, procura viver papéis de outros que podem ser reais, mas também um outro imaginário, outro simbólico, dentre outros tantos elementos da cultura. Tudo o que a criança pequena presencia em sua vida, ela poderá levar para uma situação de faz-de-conta.

Conforme afirma Pereira (2015), a brincadeira da criança é povoada por diversos papéis, que podem se originar de experiências vivenciadas na família, podem representar pessoas de seu cotidiano ou se tratar de imitação de personagens de filmes ou histórias. A criança pequena brinca de forma dramática de maneiras diferentes e com intensidades diferentes. Há exemplos de situações fictícias suaves, mas também de criação de contextos ficcionais em que a criança interpreta histórias vividas ou presenciadas que são de grande peso em sua vida.

Observa-se no cotidiano escolar que enquanto professoras(es) podemos encontrar dificuldades de reconhecimento da ficção da criança pequena. Assim como no caso da menina de 5 anos que anda aleatoriamente pela sala segurando uma boneca ou do Artur-Batman, por vezes a criança pode estar repetindo movimentos e gestos por um prazer funcional, mas não necessariamente vivenciando um papel e, instantes depois, realizar as mesmas ações com intenção dramática. Como menciona Edda Bomtempo (2005), uma criança de quatro anos em um balanço pode estar agindo “como se” estivesse em um avião e precisasse mudar os planos de vôo porque tem pouca gasolina – agregando graus de fantasia à situação e estando, deste modo, em meio a um jogo dramático com objetivo de satisfazer certos desejos –, mas pode também, em momento próximo, realizar os mesmos movimentos sem estar em situação imaginária.

A menina de 1 ano e 6 meses que refaz uma cena de briga presenciada em sua casa estaria fazendo teatro? Quando a pergunta “criança pequena faz teatro?” é formulada, invocamos a reflexão sobre alguns conceitos de profunda importância, como a concepção de criança, de infâncias, de arte, de teatro, de jogo e de educação. Entramos também em um terreno que solicita definição e precisão da terminologia empregada, além de tratarmos de um tipo de conhecimento que tem provocado disputas relacionadas a qual dos territórios disciplinares envolvidos teria domínio sobre o tema. Em suma, ao tratar do jogo dramático da

criança, estamos lidando com um tipo de conhecimento produzido nas bordas, assumindo características de conhecimento de fronteira.

Uma abordagem que pense em aproximar o teatro da educação de crianças pequenas requer um diálogo no mínimo entre a Pedagogia da Infância e a Pedagogia do Teatro, considerando conhecimentos de ambas as áreas e colocando a criança sempre como essência, como aquela que é a parte mais importante do processo.

Nas décadas de 1970 e 1980, António Nóvoa produziu reflexões sobre a expressão dramática, sua história em Portugal à luz dos sistemas educativos, do pensamento pedagógico e escreveu alguns textos, inclusive a pedido do Richard Courtney. Alguns foram publicados nos cadernos de três Encontros Internacionais de Expressão Dramática, em 1981, 1983 e 1986, que reuniram centenas de docentes e artistas do todo o mundo em Lisboa. Em um destes textos, chamado "Reflexões sobre a expressão dramática", Nóvoa levanta a pergunta que ainda hoje permanece sendo elaborada sobre as cenas aqui exemplificadas: é teatro ou expressão dramática?

Nóvoa (1979) vê diferenças entre a prática teatral e a do jogo dramático, iniciando pela diferença de seus objetivos. Destaca o fato de o teatro ter o fim de criar uma obra que chega aos espectadores. O jogo dramático tem objetivo distinto porque não existe a preocupação se o processo vai desembocar num produto. O valor pedagógico do jogo dramático está em que todos são fazedores e que ele põe-em-funcionamento o corpo, a voz das crianças, a reflexão sobre o real, a projeção no imaginário. Ele afirma que os primeiros gestos úteis à criança são os gestos expressivos, sendo que jogando e imitando, com seu corpo e sua voz, a criança faz expressão dramática acontecer.

Este autor afirma que a expressão dramática é parte integrante de nossas vidas e que nenhum(a) pedagogo(a) a deve ignorar, por ser algo que vem de encontro a uma necessidade interior do ser humano. Enquanto manifestação de um "querer-comunicar-com-os-outros" ela está, necessariamente, presente nas práticas pedagógicas, mesmo quando disso não nos apercebemos, devendo ser entendida como uma prática-a-realizar e não como uma técnica-a-adquirir. Prática que aparece na criança tendo como suporte a imitação, que tem como constante a comunicação, já que nas interações, descobrimos a nós próprios.

Vigotski (2018) afirma que a dramatização é o tipo de criação mais próximo da criança, em primeiro lugar, porque o drama baseado na ação realizada pela criança é mais íntimo, mais ativo e relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal. Além disso, o drama está diretamente relacionado à brincadeira, mais do que outro tipo de criação, porque é mais sincrético, contendo elementos dos mais variados tipos de criação.

ACEPÇÕES DE JOGO DRAMÁTICO

Ao abordar o tema em pauta, é necessário identificar que a terminologia aponta para fenômenos diferentes que são identificados da mesma forma. Maria Lúcia Pupo (2005) examina o termo jogo dramático, abordando as noções de theater game, dramatic play e jeu dramatique, partindo da origem desses conceitos, de seus princípios básicos e de autores que trataram dessas questões, afirmando:

Entre nós, o uso do termo jogo dramático não raro recobre fenômenos diferenciados e é potencialmente fonte de confusões e mal-entendidos conceituais. Determinados autores o utilizam como tradução de dramatic play, enquanto outros se valem do termo para designar a tradução, em nossa língua, do original francês jeu dramatique. Ambas as utilizações possuem em comum o fato de derivarem do radical grego drama, que designa ação. Assim, vinculam-se ambos à idéia de dramatização, ou seja, de uma imitação através da ação. O acordo, no entanto, cessa nesse ponto. (Pupo, 2005, p. 220)

O dramatic play da perspectiva anglo-saxã diz respeito à brincadeira espontânea infantil de faz-de-conta que ocorre independentemente de qualquer intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir como se e pela transformação constante. Conforme Pupo (2005), colocar-se no lugar do outro, dar vida a seres inanimados é manifestação de uma fase particular do desenvolvimento da capacidade intrinsecamente humana de simbolizar, de representar o mundo.

O que há em comum às acepções do "dramatic play" e do "Jeu dramatique" (perspectiva francesa), é que ambas derivam do radical grego drama, que designa ação, assim vinculando-se à ideia de dramatização, de uma imitação através da atuação. Em contraste, suas diferenças estão na natureza da dramatização, nos próprios significados e no tratamento pedagógico preconizado para o seu desenvolvimento.

Pupo explica que os theater games e a vertente francesa do jogo dramático, o jeu dramatique, se valem da linguagem teatral como princípio norteador, enquanto que práticas da vertente anglo-saxã do dramatic play negam o interesse da arte teatral como fundamento de uma pedagogia para crianças e jovens, se valendo do faz-de-conta infantil e da noção de dramatização.

Drama é uma palavra polissêmica, que se origina na Grécia Antiga significando ação, que pode se referir à ação espontânea da criança, a um tipo de jogo com intenção artística e pedagógica, como também ao gênero literário. "Jogo dramático" é um termo usado tanto para se referir ao faz-de-conta da criança (manifestação espontânea infantil) como a alguns tipos de dramatizações efetuadas por crianças, jovens ou adultos, dirigidas por um(a) educador(a). Neste caso específico, nos referimos ao jogo dramático ou a expressão dramática da criança pequena quando ela acontece na escola, provocando a circular pelas bordas de alguns campos de saber, por entre conhecimentos das fronteiras das crianças, com suas diferentes infâncias, e suas capacidades dramáticas.

Para Peter Slade (1978) o jogo dramático, entendido como a capacidade espontânea de fazer-de-conta da criança pequena, se configura como exercícios físicos e emocionais de descobrir a vida e com o passar dos anos vai gradativamente deixando de acontecer. Para este autor, ele deve ser reconhecido, respeitado, alimentado e desenvolvido, pois ele tem elementos da vida cotidiana exterior e da vida imaginativa interior, sendo que a oportunidade de jogar tem a ver com capacidade de se adaptar à sociedade, significando ganho e desenvolvimento para a criança.

Nóvoa (1979) observa que a intervenção da escola na expressão dramática da criança pode ser ao mesmo tempo preciosa e perigosa. Preciosa porque poderá dotar a criança de uma gama de possibilidades de expressão até então desconhecidas. Perigosa porque, caso siga por um caminho de tentar dotar a criança de uma aquisição de técnicas, ocasiona frequentemente, a perda da espontaneidade. Neste sentido, o autor sugere que o trabalho com a expressão artística na escola busque sempre o equilíbrio entre a espontaneidade e a técnica, que pode ser introduzida conforme a criança vai crescendo, ficando mais velha. O autor

reforça que fazer drama é, antes de mais nada, "agir", isto é, querer, ousar, experimentar, tentar, investigar, criar. Por isso mesmo, parece a este pesquisador que a presença do drama nas práticas pedagógicas seja fundamental.

De modo semelhante, Richard Courtney (2003), proponente de formas de abordagem dramática da educação, afirma que o jogo é uma atividade a que nos dedicamos simplesmente porque a desfrutamos, sendo o jogo dramático um tipo de jogo da criança que contém personificação e/ou identificação, que deve ser respeitado por ser um método de experimentar os problemas, vislumbrar possibilidades e soluções. Para ele, a ocupação mais absorvente da criança é o jogo, que cria um mundo próprio, organiza os elementos do seu mundo e dispense grande carga de emoção.

Ele afirma que não se deve forçar a criança impondo as ideias de pessoas adultas para os jogos, mas, que devemos saber observar quando e como conduzir gradativamente elementos teatrais nesse brincar. De acordo com o pesquisador, no jogo dramático a criança cria um mundo próprio para dominar a realidade, procura em um mundo imaginário resolver experiências da vida real que até então havia sido incapaz de resolver. Neste sentido, o jogo é uma projeção do mundo mais íntimo da criança, é o microcosmo de um macrocosmo e a maneira de a criança transformar a passividade em atividade.

Em seu livro mais conhecido, "Pega Teatro", publicado pela primeira vez em 1981, a pesquisadora, artista e professora brasileira Joana Lopes trata dos estudos que realizou sobre o jogo dramático espontâneo com crianças e adultos, atuantes de diferentes idades e condições, em contextos de educação não-formal e formal, com o desejo de transbordar a questão da técnica teatral, sendo uma precursora nesse campo. Ela adota diversas definições de jogo, com uma atitude interdisciplinar para compreender esse fenômeno em suas muitas gradações possíveis. Se fundamenta no conceito de jogo de pesquisadores de áreas diferentes para investigar o "agir como se" estivéssemos na situação de um outro, que ela menciona como sendo uma experimentação da metamorfose. Para Lopes (2017), o desenvolvimento da capacidade de metamorfose é um amadurecimento do ser que acontece ao se consentir dentro de si o giro antropológico que exercita a alteridade.

Lopes (2017) afirma que na dramatização espontânea o atuante não é um mediador da expressão criada por um dramaturgo, interpretada por um diretor de cena juntamente com um grupo de artistas. No jogo dramático espontâneo a pessoa atuante é fonte de expressão, fazendo a metamorfose, fenômeno básico desse tipo de jogo, que aparece como resposta genuína do(da) atuante interessado(a) em transformar-se num outro, o que significa ampliar seu universo de comunicação, sua capacidade de expressão e sua criatividade.

Esta autora verificou que as formas primárias do jogo dramático estão latentes desde a primeira infância, manifestação à qual ela dá o nome de brincadeira dramatizada. Lopes afirma que não se pode delimitar com rigidez fases evolutivas do jogo, até porque as fases expressivas do jogo dramático possuem características semelhantes em pessoas de condições sociais e culturais próximas.

Ela denomina de "fundo de quintal" o primeiro sinal de jogo dramático ou de brincadeira dramatizada, que é uma manifestação espontânea da criança, realizada em torno de uma temática, situação-chave ou de um estímulo. Essa denominação foi criada na observação que a pesquisadora fez de grupos dramatizadores

espontâneos, nos quais as crianças procuravam por uma "ilha" para jogar à vontade, longe da coerção de olhares curiosos ou repressivos.

É um jogo que tem trama de pouca duração e no qual a expressão corporal é mais importante do que a palavra como instrumento para o sentido de comunicação, daquilo que está desenvolvendo: o movimento é o meio de comunicação dos sentimentos e ideias e nele está toda a força geradora da criação do "fundo de quintal".

JOGO DRAMÁTICO DA CRIANÇA PROVOCANDO AS PEDAGOGIAS

Estudar a expressão dramática da criança, em seus princípios lúdicos do fazer-de-conta e do colocar-se no lugar de outro sem que existam preocupações com a virtuosidade da cena, indicam uma oposição entre esta ação como dimensão do brincar e da representação teatral. Conforme menciona Pereira (2015), a criança do período que corresponde à Educação Infantil, dos 0 aos 5 anos de idade, ainda não compreende o significado de um problema de atuação, visto que a ideia de "atuar" do teatro está distante de sua realidade psicológica. Nos primeiros anos de vida a diferenciação entre real e ficcional está sendo construída e procedimentos teatrais, tais como a relação palco-plateia e um discurso voltado a um público exterior ao jogo, são aspectos distantes do universo da criança pequena.

O jogo dramático acontece com a entrada da criança-brincante no mundo imaginário, assumindo elementos do drama na brincadeira, porém sem que, para isso, tenham existido ensaios, preparação pedagógica ou artística, orientações externas, expectativa da exposição da cena experienciada. A criança toma a iniciativa, vai tecendo a narrativa de maneira diretamente ligada ao seu íntimo, o que remete à questão da sua diversidade, como coloca Tizuko Morchida Kishimoto (2014), relacionada às diferenças individuais, familiares, sociais, culturais, étnicas e de gênero, sendo o brincar uma linguagem de um povo, que incorpora as diferenças de significações, hábitos e práticas cotidianas.

Como outros, esse brincar é contextualizado. Kishimoto (2014) relata que crianças que vivem no Pará, na ilha de Combu, cercada pelo rio Guamá, vivem isoladas da capital Belém, que só se atinge por barco, têm a geografia desenhando suas vidas, então brincam de reproduzir o mundo do trabalho adulto imitando o pescar, dirigir barcos, vender açaí e produzir barcos com palmeiras de buriti. Como afirma a pesquisadora, tais brincadeiras evidenciam o pertencimento das crianças a um grupo social que convive e partilha dos mesmos signos culturais, socializando-se, indicando seu lugar na sociedade e criando identidades.

Acolher o jogo dramático da criança pequena no contexto escolar significa inverter a ordem e as relações de poder, valorizando, antes de tudo, o que cada criança manifesta desde seu repertório, o que faz transbordar as pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007), instigando à auscultação da criança e suas significações sociais, estéticas, culturais, artísticas e educativas. É fazer com que o ato criador da criança seja parte do discurso pedagógico, da rotina, sendo esta submetida a outras regras, incorporada a gramáticas infantis.

Há uma preocupação instintiva com a participação ativa da criança no processo, de que ela experimente também dramaticamente suas realidades, na relação entre realidade e ficcionalidade, na construção de histórias, na repetição e na imitação, como formas de ampliar suas reelaborações corporais e culturais.

O jogo dramático da criança pequena surge apontando para elementos teatrais, porém é preciso que se compreenda que o desenvolvimento da ludicidade de caráter dramático na primeira infância não pode ser feito ignorando as questões próprias da identidade das crianças. Vigotski (2018) afirma que a brincadeira composta por personagens pode ser uma expressão completa e definitiva, porém, adverte:

Na realidade, a criação teatral infantil, quando objetiva reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, é uma atividade pouco conveniente para as crianças. Iniciar por um texto literário, decorar as falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança, engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias encadeadas num texto. (Vigotski, 2018, p. 100).

Vera Lúcia Bertoni dos Santos, pesquisadora da atividade simbólica na infância desde o jogo simbólico, a imitação, o faz-de-conta, até o surgimento do teatro e das abordagens do teatro no meio escolar (2002, 2009) faz uma crítica às restrições que acontecem na escola às possibilidades de criação da criança em detrimento dos modelos de representação teatral impostos. Na educação infantil, essas abordagens revelam-se através de dois tipos clássicos de procedimentos dicotômicos: ou a total não-diretividade à qual dão o nome de “brincadeira livre” ou o autoritarismo da ação docente na implementação de montagens cênicas escolares – os chamados “teatrinhos” ou “pecinhas” –, incompatíveis com a qualidade estética que existe nas brincadeiras de faz-de-conta.

Para essa autora, os “teatrinhos” são caracterizados pela imposição de valores e conhecimentos elaborados pelo professor(a), em detrimento da participação das crianças. No caso das mencionadas montagens cênicas escolares, as crianças parecem limitar-se a reproduzir padrões estereotipados e modelos adultos, sem sentido para elas, o que tende a ocasionar condutas exibicionistas, quando não significam experiências traumáticas.

Pereira (2015) reafirma que, sem dúvidas, qualquer atividade imposta distancia a criança de sua espontaneidade e cria bloqueios, situações embaraçosas, tais como a de a criança não querer se “apresentar” e ser obrigada, pois as famílias estão na plateia. Assim afirma Pereira (2015, p. 78):

Pautar-se em um modelo de trabalho com o teatro que busca a “montagem” de “pecinhas” para a apresentação nas festas escolares pouco ou nada contribui para construção da linguagem teatral. Esse modelo imposto e tradicional de representação inibe a capacidade criativa da criança e transforma a brincadeira dramatizada, naturalmente divertida, em uma atividade morosa.

Neste sentido, o jogo dramático entra na escola para contrariar as lógicas adultocêntricas, de subordinação da criança, da homogeneização das formas de pensar. Sugiro a subtração da “pecinha”, do “teatrinho” obrigado pelas pessoas adultas, pela lógica adulta, que não é um teatro das crianças e, em lugar disso, somar liberdade às materialidades teatrais – o corpo, o som, o espaço – que já estão presentes na criança, aguardando ganhar significado e sentido na escola.

CONSIDERAÇÕES

Dentre as questões que são relevantes de serem discutidas com vistas ao trabalho com teatro com as crianças na escola, está estudar sobre os significados do jogo dramático da criança pequena e a importância de suas experiências. De qual teatro estamos falando?

O teatro é considerado, em muitos contextos, como um apêndice da programação curricular e pedagógica, visto como algo menor, de valor insignificante para o aprendizado, vinculado à simples tarefa de produzir apresentações para animar festas comemorativas na escola. Essas considerações demonstram a ausência de entendimento do que pode representar o processo teatral como possibilidade para aprender pela "experiência".

No caso específico do jogo dramático da criança pequena, é esperado que se compreenda que ele contém elementos relativos a signos teatrais, mas que seu objetivo não é o da criação artística e sim o de propiciar outros modos de contribuir com cada criança para que seja sujeito ativo, agente de suas brincadeiras, recriadora de culturas. A experimentação de contextos ficcionais, de papéis sociais, de determinados assuntos, de soluções para desafios, por meio do jogo dramático, autoral da criança, pode lhe possibilitar o contato com diferentes tipos de conhecimento de si, das outras pessoas e das coisas do mundo e, um pouco mais adiante, do teatro.

O papel docente em relação à expressão dramática da criança pequena está em acolher as vivências, os saberes, as fabulações, as ficções, as histórias de vida reais das crianças, ampliar as experiências possibilitadas a elas, provocar o protagonismo infantil, bem como questionar as concepções dadas de infância e de educação.

REFERÊNCIAS:

- Brasil (2009). Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009> Acesso em: 22 dez 2021.
- Bomtempo, Edda. (2005). *A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário*. In: Kishimoto, T.M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 57-71.
- Courtney, Richard. (2003). *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. (2014). Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 24(1) Recuperado em 22 de diciembre de 2021, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007&lng=es&tlng=pt.
- Lopes, Joana. (2017). *Pega Teatro*. 3. ed. Bragança Paulista-SP: Urutau.
- Nóvoa, António. (1979, set/out.). Reflexões sobre a expressão dramática. *Revista de animação sócio-cultural*. Lisboa, nº 13.
- Oliveira-Formosinho, Julia. (2007) *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In: Oliveira-Formosinho, Julia; Kishimoto, Tizuko Morchida; Pinazza, Mônica Apezato (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 13-36.

EJE 2: Práticas educativo artísticas y formación de profesores.

Pereira, Diego de Medeiros. (2015). *Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos*. 300 p. Tese Doutorado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Doutorado em teatro, Florianópolis. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006b/00006b48.pdf> Acesso em: 22 dez 2021.

Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros. (2005, jul/dez). *Para desembaraçar os fios*. Educação e Realidade, v. 30, 217-228. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462> Acesso em: 22 dez 2021.

Santos, Vera Lúcia Bertoni dos. (2009) *Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades*. In: O percebejo online, Rio de Janeiro, UNIRIO, 2009 Vol. 1, n.2, 1-8. Disponível em: <http://www.proppg.unirio.br/cla/ppgcla/ppgeac/processos-seletivos-discentes/2018/bibliografia/santos-vera-lucia-bertoni-dos.-atividade-simbolica-na-infancia-e-abordagens-do-teatro-no-meio-escolar-convergencias-e-incompatibilidades> Acesso em: 22 dez 2021.

Santos, Vera Lúcia Bertoni dos. (2002) *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação.

Slade, Peter. (1978). *O jogo dramático infantil*. 3. ed. São Paulo: Summus.

Vigotski, L.S. (2018). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Expressão Popular.

EL APOYO COMO OBJETO DE MATRÍCULA Y ARTE EN LA ESCUELA¹

O SUPORTE COMO OBJETO DE REGISTRO E ARTE NA ESCOLA

THE SUPPORT AS AN OBJECT OF RECORD AND ART AT SCHOOL

Márcia Moreno²
(UNOCHAPECÓ/UDESC)ed

Resumo: Muito vem-se discutindo sobre de que forma “armazenam-se” as produções desenvolvidas em sala de aula. No entanto, qual seria o suporte mais apropriado para tal, considerando-se o processo metodológico das aulas no ensino fundamental I? Partindo desta premissa, buscou-se teóricos como Rinaldi (2018), Forcinetti (2008), Gardner (1995), entre outros, que conceituam sobre *Sketchbook*, Portfólio e Processofólio. Desta forma, foi possível perceber as possibilidades que viessem a auxiliar na sala de aula, enquanto suporte, ou até mesmo, como um “laboratório itinerante” possível de ser reocupado, revisitado e/ou até mesmo, refeito a partir de novas análises percebidas no decorrer do percurso, tanto do aluno quanto do próprio professor. Essa experiência está em andamento com professores do Ensino Fundamental I, em uma escola do Município de Chapecó/SC, com indícios de que o Processofólio é o suporte, o “objeto” de apropriação deste processo de registro, que possibilitará reflexões acerca da produção visual desenvolvida em sala de aula.

Palavras Chave: Artes Visuais, Ensino Fundamental I, Processofólio

INTRODUÇÃO

Neste artigo desejo discutir sobre *sketchbook*, documentação pedagógica e processofólio (GARDNER, 1995), termos/suportes que fui conhecendo no decorrer de minha trajetória enquanto artista, professora e pesquisadora. É sabido que durante as aulas de Artes Visuais na maioria das escolas, muitos professores fazem uso de uma “pasta” para unir aquilo que ele julga pelos “melhores trabalhos” de seus alunos, no entanto, a reflexão gerada sobre os estudos dos “melhores” resultados, fica superficial e o processo do todo é esquecido e jamais revisitado.

Quanto ao aporte teórico, trarei Forcinetti (2008), Gardner (1995) e, Rinaldi (2018), entre outros, que expõem os diferentes suportes e a importância do contato posterior a esses registros. Muitas vezes, esses espaços de acolhida desses estudos, esses suportes, após a finalização do ano letivo, são esquecidos em alguma gaveta/caixa ou até mesmo descartados, como um mero compilado de imagens, cores e raramente algumas anotações.

¹ O artigo aqui proposto, tem como foco a formação de professores do Ensino Fundamental I com o intuito de auxiliá-los quanto ao processo da linguagem do desenho, tendo o processofólio como suporte.

² Graduada em Desenho e Plástica Licenciatura (2002) e Bacharel (2000); mestre em Educação - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2005); Doutoranda em Artes Visuais na Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC (2018). Professora e Coordenadora do Curso de Artes Visuais na UNOCHAPECÓ.

Compartilharei aqui, algumas percepções e reflexões quanto aos possíveis suportes e como tem sido as minhas experiências, tanto nas aulas de formação para licenciados no curso de Graduação em Artes Visuais, quanto em cursos livres com professores da rede pública e privada de ensino, da cidade Chapecó/SC e região.

DESENVOLVIMENTO

Início expondo sobre o *sketchbook*, suporte o qual tive acesso diretamente nos primórdios da década de 2010. A autora Forcinetti (2008), comenta que é possível acessar sobre a vida pessoal de um determinado artista por meio de seu diário, e compreender não somente as suas obras, mas também o processo decorrente de seus registros. Assim, o diário de artista carrega, juntamente com seu testemunho histórico, representações, imagens, intenções, sentimentos e até mesmo questões estéticas.

Os autores Fabris e Costa (1985) expõem que no Brasil, um dos primeiros marcos da nova concepção de livro de artista como forma de Arte foi a série de Cadernos/Livros que o artista plástico Luso-Brasileiro Artur Barrio utilizava desde 1966, onde fazia anotações, registros de ideias e de seus estudos visuais em andamento. Os cadernos de anotações de Barrio, mais tarde chamados de Cadernos/Livros, que assim como o diário de Frida Kahlo, entre outros artistas, foram criados sem a pretensão de tornar o que é hoje–Livros de Artista.

Segundo Forcinetti (2008), o livro de artista, tem a habilidade de granjear e expressar emoções das mais inusitadas e repletas de significações, contendo em si inúmeras formas de expressões artísticas, que através da comunicação possibilita ao espectador um olhar mais aprofundado sobre as obras e a vida do artista. No entanto, o diário de artista, se revisitado, é apenas por parte dele mesmo. A intenção do *sketchbook* não é a partilha para com o outro, inclusive, poucos artistas dispõem de seus sketches para acesso “alheio”, considerando que suas pesquisas, registros textuais e visuais, dizem respeito apenas e exclusivamente a ele, o artista.

A partir do diário de artista ou *sketchbook*, foi e é possível compartilhar informações sobre determinados momentos históricos ao qual um sujeito está inserido, onde historiadores do século XX, buscavam uma nova maneira de estudar a história, as estruturas particulares envolvidas nos acontecimentos, sendo que “[...] a vida de uma única pessoa poderia dizer respeito a uma sociedade inteira” (FORCINETTI, 2008, p.17). Neste sentido, esses registros constavam o cotidiano de pessoas comuns, dando maior importância aos pequenos detalhes de suas vidas, pois esses detalhes proporcionariam uma nova maneira de estudar e construir dados históricos.

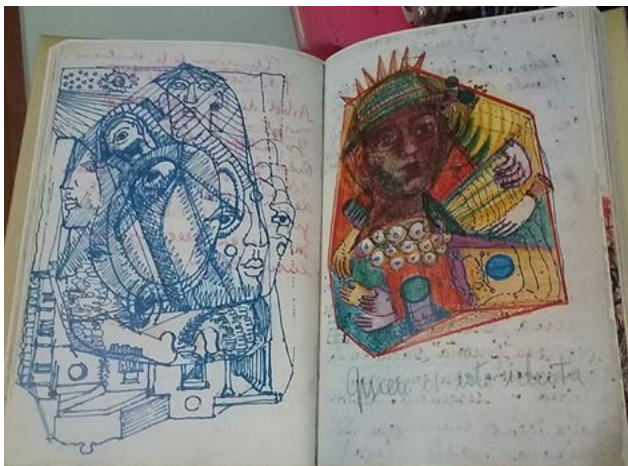
No decorrer da história, muitos artistas passaram a utilizar esse meio de registro, como forma de estudos, pesquisas e experiências, podendo ser elas pessoais ou não. Segundo Almeida e Bassetto (2010),

[...] os cadernos de esboços, são ferramentas essenciais no processo de geração de ideias. Portáteis e informais, são pequenos espaços para as experimentações gráficas e exercícios do livre pensamento, companheiros inseparáveis de artistas e criativos em geral. (p.6).

O uso desse “suporte” ocorreu por vários artistas no decorrer da história, onde esse diário visual, passa, em alguns casos, a ser o próprio objeto de Arte. Após a inserção das pesquisas, esboços, etc. acaba resultando no trabalho final, muitas vezes publicado. Cito como exemplos, os estudos de Leonardo Da Vinci, Delacroix, Van Gogh, Frida Kahlo, Roger Bassetto, Renato Alarcão, entre tantos outros, e o autor Charles Watson relata que:

[...]’Sketchbooks’ é um raro exemplo no Brasil de uma antologia desse tipo. Num contexto de consumismo desenfreado e constante procura por novos produtos da indústria e do design, é refrescante ver um livro que visa à contemplação dos bastidores das linguagens criativas. (apud ALMEIDA e BASSETO, 2010, p.08).

A partir do contato com um artista Irlandês, James Moore em 2011 em um projeto de intercâmbio que participei por intermédio da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), é que inseri esse suporte em minha rotina enquanto professora e artista visual. Desde então, busquei compreender o processo de uso, qual sua importância no ensino, no registro visual, a necessidade em revisatá-lo, a satisfação em acompanhar as anotações visuais e textuais. Porque faria tanto sentido eu usá-lo como “ferramenta” pedagógica?



Figuras 01: Estudos da artista Frida Kahlo em seu diário visual. Fuentes: Carlos e LOWE, Sarah M. El Diario de Frida Kahlo, 2010.

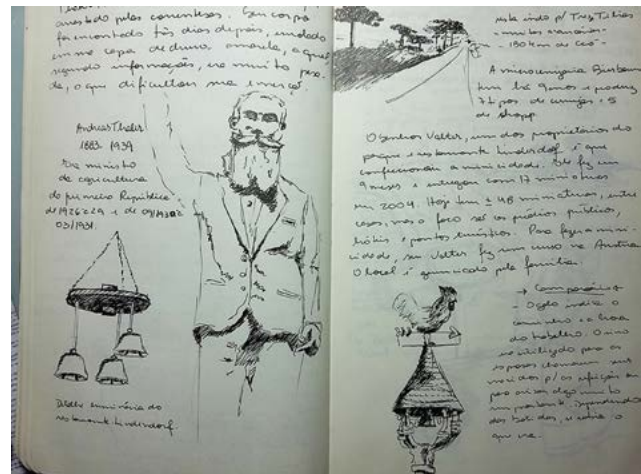


Figura 02: Sketchbook pessoal usado em viagens, 2014. Acervo autora.

Com o intuito de qualificar o uso do *sketchbook* nas aulas de desenho, considerando este como um suporte para os registros de processos, compartilharei uma experiência desse suporte que possibilitou ao estudante, futuro licenciado em Artes Visuais que inclusive já atua em sala de aula, que utilizasse posteriormente esse material, como um diário das proposições desenvolvidas no decorrer dos semestres. No entanto, na época não o via como um suporte que hoje mais se aproxima com o processofólio do que com um *sketchbook*.

Esse processo de ensino/aprendizagem em minhas aulas de desenho, na época, teve como principal objetivo, auxiliar o graduando, nas suas futuras aulas de Artes Visuais no Ensino Básico, tendo o desenho como um aliado nas práticas educativas, desmistificando o “mau” uso dessa técnica “primária” de comunicação da história da humanidade. Através do *sketchbook* o graduando registrava todas as atividades e teorias abordadas em sala de aula, evitando assim, folhas avulsas em suas pastas, sem uma sequência do

processo individual, na sua construção investigativa, além de poder revisitar e reavaliar suas anotações/percepções.

Via até então, o *sketchbook*, como suporte de registro visual e textual, com o intuito de possibilitar o estudo, a pesquisa, tendo como foco principal o desenho como processo do desenvolvimento criativo, a poética deste como entre meio da linguagem visual tratada aqui.

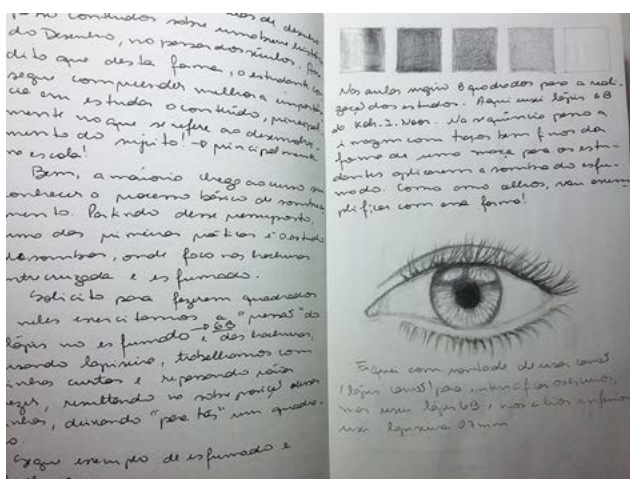


Figura 03: Sketchbook da autora, como material didático, 2016. Acervo autora.

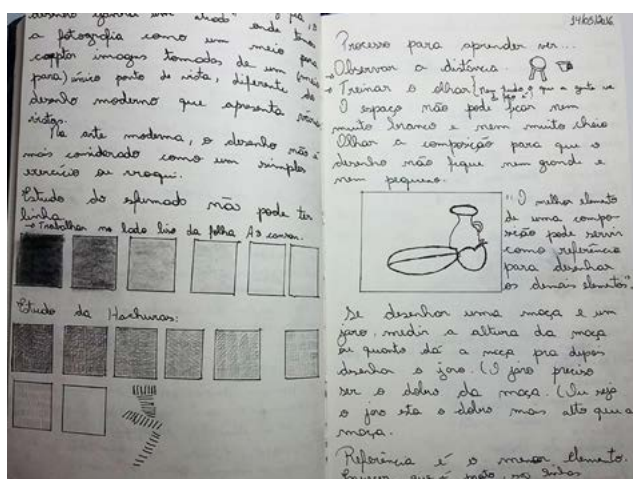


Figura 04: Sketchbook de estudante da Graduação em Artes Visuais – PARFOR. Estudos realizados em sala de aula, 2016. Acervo autora.

Contudo, esse suporte, que hoje claramente se trata de um processofólio e não de um *sketchbook*, tem sido “regra” em minhas aulas de desenho desde o ano de 2013, onde o estudante registra todos os conteúdos, proposições/exercícios, como forma de, em um único espaço, ter acesso às experiências vivenciadas em sala de aula. Com o intuito de usar esse suporte como estudo, o principal foco desse objeto, é que, quando esse estudante for atuar no Ensino Básico, possa resgatar neste local, todas e quaisquer anotações, exemplificações do que deu e do que não deu certo. Ressalto que até então, o sketch existia com o intuito de análise pessoal e não coletiva, apesar de parecer similar a conceituação de Rinaldi (2018) quanto a “documentação pedagógica”.

Ao ingressar no doutoramento do programa de pós graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), já havia constatado que os professores do Ensino Básico utilizavam, a maioria, o portfólio. Diferentemente do processofólio, os portfólios, como afirma Rinaldi (2018), constam apenas os “melhores” trabalhos, apenas aquilo, que conforme a percepção dos professores, deram “certo” e são plausíveis aos olhos dos pais/responsáveis de seus alunos. O processo, a investigação, a experimentação, considerados tão importantes no processo de aprendizagem deixam de ter sua relevância na investigação da criança, o que desqualifica muitas vezes o resultado dado como “bom”.

Durante minhas aulas com os futuros licenciados em Artes Visuais, sempre ressalto o quanto o próprio Pablo Picasso, entre tantos outros artistas, estudou cada elemento inserido na obra “Guernica” (1937). A figura do Touro, representando o governo, o poder, o artista esboçou mais de cem vezes até dar-se por satisfeito com a sua representação. Como saber dessa “trajetória” de pesquisa se não houvesse seu diário visual (pois aqui não havia intenção de compartilhamento, revisitação, etc.).

No decorrer da minha pesquisa in loco, a proposição para com os professores do ensino fundamental envolvidos, era que anotassem toda e qualquer informação compartilhada nos encontros que realizei com eles e na sequência, pudessem revisita-los e discutir com seus pares, suas experiências positivas e/ou não, remetendo ao termo processofólio, considerando que houve um compartilhamento de tudo o que ali foi registrado.



Figura 5 y 6: Sketchbooks de estudantes da Graduação em Artes Visuais – Licenciatura. Estudos realizados em sala de aula, 2016. Acervo autora.

Vários autores descrevem em seus livros, que é de suma importância ter-se nas salas de aula, professores pesquisadores, tendo em vista a importância desse profissional do ensino, em relatar as suas experiências, em mostrar os seus estudos, as suas pesquisas, onde conseguirá, com autonomia, relatar da sua própria experiência, bem como, mostrar aos estudantes os seus estudos/resultados podendo eles serem positivos ou não.

Porém, o *sketchbook* é visto, segundo Alarcão, como:

Além de ser pequeno e transportável, o caderno dispensa 'plateia', o que faz com que os processos nele contidos sejam disponíveis à nossa mais íntima contemplação, mostrando ensaios de pensamentos na medida em que surgem, embriões de ideias ainda não passadas a limpo e frequentemente sem revisão. (apud ALMEIDA e BASSETO, 2010, p.09).

O *sketchbook* não foi validado para esta pesquisa, considerando que este suporte, ao qual os professores fizeram uso para seus registros, deverá ser revisitado e compartilhado com os demais colegas professores, a fim de discutirem, avaliarem e refletirem sobre os processos e experiências prévias às suas aulas, momento de suma importância para o ensino do desenho.

Porém ao ler sobre processofólio e documentação pedagógica, constatei que a minha pesquisa cabe a esses dois últimos aqui citados e não ao *sketchbook* que é utilizado mais com o intuito individual do que coletivo. Quando revisitado o *sketchbook*, a busca de análise e criticidade, cabe somente ao artista. Ele não tem o intuito da coletividade, assim como a documentação pedagógica e/ou o processofólio.

Antes de tratar sobre processofólio, falarei da documentação pedagógica pelo viés de Rinaldi (2018), entre outros autores. Lendo sobre documentação pedagógica, ela se assemelha muito com o processofólio (Gardner,1995), pois ambos tem intenções similares: o de investigar, registrar, discutir e revisar.

No entanto, a documentação pedagógica, além de documentar as experiências das crianças e o acesso do professor, há outro grupo focado nesse processo, o grupo familiar, ou como cita Rinaldi (2018), a "geografia familiar", que tem uma parcela importante de participação no processo experimental da criança:

Este fluxo de documentação, acreditamos, apresenta aos pais uma qualidade de conhecimento que muda tangivelmente suas expectativas. Eles reexaminam suas suposições sobre seus papéis como pais e suas visões sobre a experiência vivida por seus filhos e assumem uma abordagem nova e mais crítica com toda a experiência escolar. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016. p. 76).

Todos os envolvidos na documentação pedagógica tem seu grau de importância no processo, assim como apresentado na citação acima, onde os pais têm uma maior aproximação com as experiências vivenciadas de seus filhos. Já os professores, além de acompanharem os processos evolutivos, as revisitações, poderão fazer uso da documentação pedagógica para futuros planejamentos e construções/elaborações de processos, experiências, além de análises, inclusive sugere-se que seja feito com os demais professores que atendem as crianças em questão.

Outro importante aspecto da documentação pedagógica é a possibilidade, segundo Rinaldi (2018), de uma pesquisa ainda maior, desde que considerado "às reflexões pedagógicas" e "os pesquisadores pedagógicos". Não basta transcorrer todo o percurso da documentação pedagógica se o protagonista não fizer uso deste para efetivar o que de fato prevê o processo documental. É preciso um olhar atento, crítico e de interpretação para então "[...] alcançar o seu mais alto potencial para ensinar e aprender." (p. 310).

Quanto ao processofólio, um ponto que vale destacar é que neste processo, o foco dado é o de manter todo e qualquer estudo, experiências, sendo elas positivas ou não. O que difere da documentação pedagógica, é que a organização do conjunto de informações cabe ao sujeito "proprietário" da pasta, e não especificamente do professor. O manuseio maior será por parte do aluno, para analisar, averiguar, retomar questões que antes não haviam sido percebidas e que, com a revisitação, passou a perceber. Cabe ao aluno/professor (quem for o protagonista do suporte) registrar essas retomadas, podendo ser junto ao professor ou não e como afirma

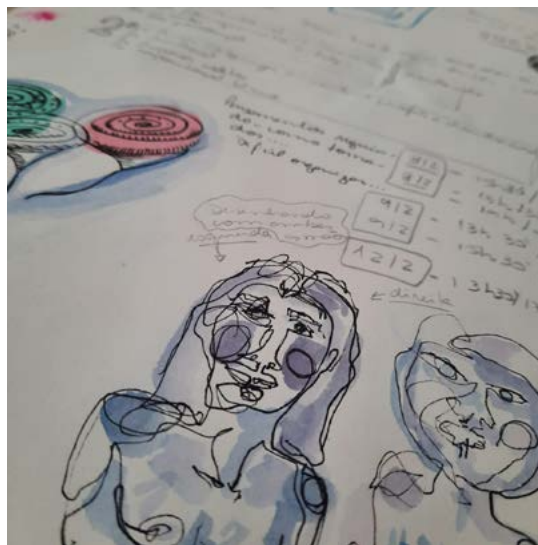


Figura 07: Processofólio da autora, 2021. Acervo autora.

Gardner (1995), “Esta documentação do desenvolvimento criativo do aluno serve como um catalisador para as suas próprias reflexões sobre si mesmo como um aprendiz e um artista inexperiente.”(p. 69)

Considerando os estudos referentes a *sketchbook*, documentação pedagógica e processofólio ficou explícito que, o que agregará enquanto suporte para os devidos estudos, experiências e análises dos processos de vivências com o grupo de professores do Ensino Fundamental I, será o processofólio. A experiência proporcionou ao grupo de professores a percepção de quão importante será a continuidade deste percurso para com seus alunos e assim, poderem juntos perceberem, analisar e discutirem a ponto de chegarem a novos caminhos para suas experiências. A dialética será uma constante.

No doutoramento, durante a pesquisa in loco, foram realizados seis encontros com os professores do Ensino Fundamental I e possibilitado experiências a partir de artistas como Edith Derdyk, Teresa Poester, Susana Rangel, entre outros. Antes de propor qualquer experiência ao grupo de professores, para que pudessem vivenciar o processofólio, enquanto proponente, realizei em meu processofólio os estudos e compartilhei com o grupo, apenas após suas práticas e anotações aos quais foram instigados por mim, durante os encontros virtuais.



Figura 08: Processofólio da autora, 2021. Acervo autora.

Tendo em vista que vivenciamos uma pandemia (COVID-19), durante o processo de pesquisação, os encontros com os professores do Ensino Fundamental I, ocorreram de forma remota via *Google meet*. Ciente da importância do compartilhamento do processofólio para com os pares, sugeri uma pasta no Google drive para que, a cada encontro o grupo inserisse suas experiências no arquivo, possibilitando assim, que todos os colegas vissem e discutissem no chat do *meet*, validando assim suas percepções para com os estudos dos colegas bem como do seu próprio resultado.

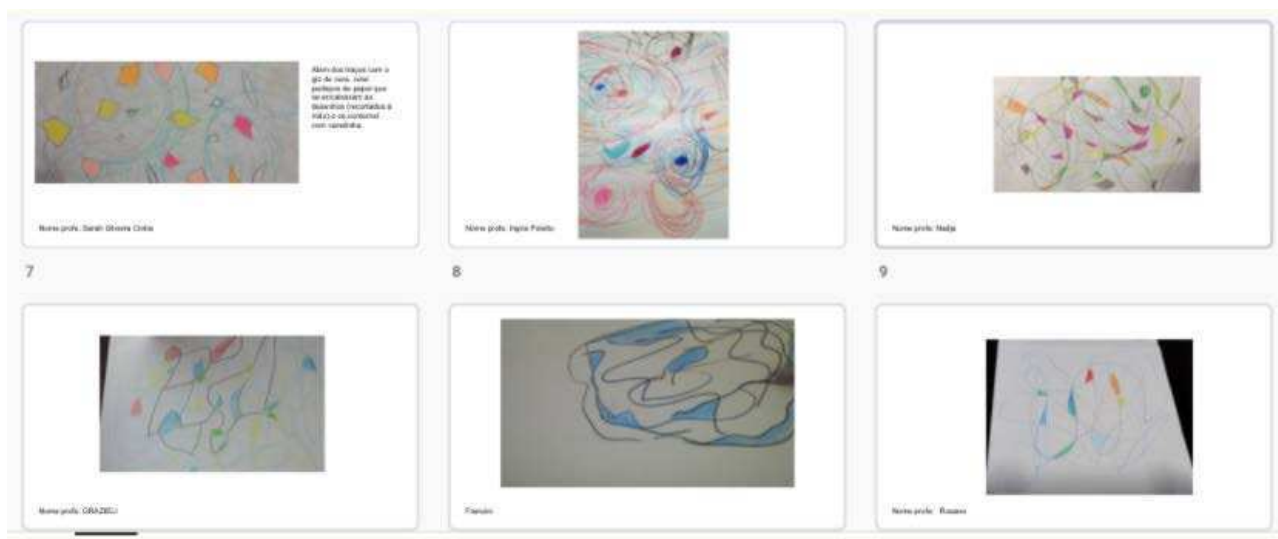


Figura 09: Algumas postagens no drive, dos estudos realizados pelos professores, 2021. Acervo autora.

Somente após o compartilhamento dos estudos no arquivo virtual é que eu expus as minhas experiências para o grupo de professores. Esse procedimento foi intencional considerando que não desejava intervir nos resultados. É sabido que quando “antecipamos” um processo de estudos que tende a ter um “resultado”, na maioria das vezes reflete no processo do outro agente investigativo, neste caso, o professor do Ensino Fundamental.

Partindo do pressuposto que o processo da experiência teria uma efetivação considerável, acredito que os encontros virtuais dificultaram um pouco o resultado do processofólio. O contato visual e tátil instiga, provoca e cria relações do suporte e seu agente criador, no entanto, a todo tempo, os professores participantes do projeto, foram motivados a compartilharem com seus pares (na escola), seus processofólios. Também ressaltei que seguissem com esse recurso/suporte, de sentirem-se pertencentes à ele e que a todo tempo possam revisitá-lo a ponto de perceberem os pontos positivos e/ou negativos do processo e o quanto tudo isso vem a contribuir para o ensino/aprendizagem, em específico ao Ensino das Artes Visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a pesquisa que envolve o ensino, provoca muitas inquietações e dúvidas durante o percurso investigativo. Contudo, a pesquisa ainda foi assolada por uma pandemia (COVID-19), o que mudou o curso do processo. Não tenho como afirmar, mas apenas constatar que, se os encontros com os professores do Ensino Fundamental tivessem sido realizados presencialmente, os resultados teriam sido ainda mais satisfatórios.

Compartilhei aqui uma breve discussão referente ao *Sketchbook*, Documentação Pedagógica e Processofólio, com o intuito de compreender o papel e a importância de cada suporte para com o ensino das Artes Visuais, em especial, ao ensino do desenho nas aulas do Ensino Fundamental. A partir dos pressupostos aqui discutidos, ficou evidenciado que o processofólio, para o ensino educacional se sobressai aos demais, considerando a importância de registrar, revisitar, compartilhar, analisar e discutir sobre os “feitos” no suporte que, neste caso, não ficará apenas como um registro que o único a acessar, é o “proprietário” dos registros visuais e textuais, mas deve ser compartilhado e discutido com seus pares.

Vale ressaltar que, mesmo intermediando as experiências, os professores do Ensino Fundamental tinham certa resistência em deixarem, compartilharem o que também deu “errado”, aquilo que, ao olhar enquanto professor, deveria ser descartado porque ficou “feito”. A mediação foi fundamental para que eles pudessem compreender a importância de cada elemento, cada fase do processo de experiência e que de certo modo, o conjunto dos estudos fariam sentido num contexto geral para uma “validação” posterior de suas experiências, tendo vários artistas como referências para estudos e pesquisas educacionais no que tange ao Ensino das Artes Visuais.

Contudo, a pesquisa segue para a fase final, mas com a certeza de que muito ainda há para ser pesquisado e aproximado ao universo escolar com o intuito de auxiliar no campo educacional. Tendo em vista que, muitos professores atuantes no ensino das Artes Visuais, não têm formação específica, isso dificulta e até mesmo desqualifica a área e em especial a formação do sujeito que colherá consequências futuras, em sua fase adulta, no que concerne a criatividade, criticidade e pensamento reflexivo.

REFERÊNCIAS

Almeida, C, Bassetto, R, (2010). *Sketchbooks–As Páginas Desconhecidas do Processo Criativo*. Espaço Epsis.

Barbosa, AM (2015). *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. Cortez.

Gardner, H (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas.

Fabris, A, Costa, CT. (1985). *Tendências do livro de artista no Brasil*. Centro Cultural de São Paulo.

Forcinetti, CM. (2008). *Livros/Diários de artista: a sua expressão no mundo*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade Santa Marcelina.

Rinaldi, C (2018). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.

Ramos, FBL. (2012). *O Diário Gráfico como Estratégia de Desenvolvimento das Competências de Desenho*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Belas Artes.

MANOS COGNITIVAS ARTÍSTICAS.

DE LAS MANUALIDADES INERTES EN EDUCACIÓN A LA PLASTICIDAD Y VISUALIDAD COGNOSCITIVA DEL PROCESO ARTÍSTICO

MÃOS ARTÍSTICAS COGNITIVAS.

DO ARTESANATO INERTE NA EDUCAÇÃO À PLASTICIDADE E À VISUALIDADE COGNITIVA DO PROCESSO ARTÍSTICO.

ARTISTIC COGNITIVE HANDS.

FROM INERT HANDICRAFTS IN EDUCATION TO THE PLASTICITY AND COGNITIVE VISUALITY OF THE ARTISTIC PROCESS

Martín Caeiro Rodríguez¹

Universidad de Zaragoza



Figura 1: Título visual. *Autoexpresión cognitiva versus manualidad inerte*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Caeiro (2020) y una cita visual indirecta (Lowenfeld, 1973), *¿Qué significa el arte para un niño?*

¹ Doctor en Bellas Artes (2008, Universidad de Vigo); Licenciado en Bellas Artes (2003) y Diploma de Estudios Avanzados (2005) en la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra. Actualmente es miembro del Claustro de profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Ha sido director del Departamento de Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales (2015-2020) en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), y director del grupo de investigación TESERACTO: Grupo en Artes Plásticas, Culturas Visuales y Educación (2007-2020), así como profesor de diversas asignaturas en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Especialidad Dibujo y Artes Plásticas) y en los Grados de Magisterio de Infantil y Primaria. Ha participado en numerosos congresos y es autor de numerosos artículos en diversas revistas de referencia en Educación e Investigación Artística. Asimismo, ha creado y trabajado conceptos como Metodografías (recorridos biográficos del aprender, enseñar y crear), Cognición Expresiva, Apps de Arte (expresivas y perceptivas), Metaemoción (la emoción por la propia emoción) o TACH-di (diálogos entre las Tecnológicas, las Artes, las Ciencias y las Humanidades). mcaeiro@unizar.es

Resumen: En la educación escolar suele emplearse el espacio docente concebido para trabajar con el arte o artísticamente para aprendizajes diversos. Entre ellos, encontramos el uso que se le da al arte para aprender inglés, trabajar psicomotricidades o hacer manualidades. Cuando se usa el arte para aprender otras cosas, suele abandonarse el carácter cognitivo implícito en sus operaciones a favor de lo sensitivo o puramente emocional, o como un mero vehículo para construir objetos inertes que poco o nada tienen que ver con el arte y su educación. La educación artística pone en juego en sus procesos creadores diversas dimensiones. Cuando un niño está creando una imagen o un objeto o actuando, intervienen dimensiones interconectadas: los hechos, las palabras, las ideas, las emociones, la imaginación consciente, la inteligencia estética... están presentes, pero no solo "cerebralmente" sino de modo encarnado en lo que se está haciendo, de tal forma que en la educación artística es difícil separar lo cognitivo de lo afectivo y emocional. En este sentido, encontramos numerosas propuestas de maestros y profesores que trabajan desde lo que aquí consideramos como manualidades inertes, en las que lo artístico y lo que le es propio queda desterrado a favor de procesos mecánicos y desplazamientos de materia inútiles que consumen la energía del aprendizaje y la enseñanza, casi siempre con pocas o nulas repercusiones artísticas. Nuestro trabajo se sitúa en lo que denominamos como "manualidades cognitivas artísticas" que son las propias del arte y su educación y que además son las únicas que manteniendo su carácter artístico aportarán valor a otros aprendizajes y materias. Los procesos de plasticidad y visualidad generados por las manos cognitivas artísticas implican que estemos educando multidimensionalmente. Realizamos una comparativa visual aplicando el enfoque de la Investigación Basada en la Imagen (IBI) y las estrategias de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (IEBAV) con la incorporación de imágenes que sirven para ilustrar los dos tipos de manualidades (inertes y cognitivas) y las posibilidades pedagógicas que cada una generan.

Palabras clave: educación artística, manualidades, cognición expresiva, representación cognoscitiva, neuroemoción

INTRODUCCIÓN: AUTOEXPRESIONES, DISCIPLINAS Y APRENDIZAJES ARTÍSTICOS

La autoexpresión (o libre expresión) incidía como modelo educativo artístico en las dimensiones emotivas y expresivas de los discentes. El modelo de la Educación Artística Basada en Disciplinas (DBAE, en sus siglas en inglés), recuperó e introdujo dimensiones que indicaban que la experiencia educadora artística debía incidir en la estética, la crítica, la historia y la creación. Así, estas dimensiones se introdujeron como disciplinas y dominios en el contexto escolar curricular y como algo característico del arte y su educación. Hoy, aparecen conceptos en torno a la educación como "neuroemoción" e "inteligencia emocional" como si se descubriese que cualquier acto que ocurra en nuestro cerebro implicase también algo emocional y sensible además de inteligible. Empero, este es un saber tan antiguo como la hominización y es algo que ha ocurrido desde que existe el arte: suele ser alguien emocionado por sus actos, cognitivamente afectado por lo que hace o piensa quien se expresa, comunica, crea o hace arte.

El alejamiento de los procesos cognitivos inherentes a la expresión artística, en especial los de carácter plástico y visual, y en los que intervienen diferentes órganos y extremidades (además de un cerebro con neuronas), también ocurrió en la educación artística, en parte, debido a la necesidad de educar en la imagen y la "cultura visual" desde un pensamiento crítico (Freedman, 2006), desplazando a otros procesos más

formales y matéricos que incidían en lo procesual a favor de trabajar lo visual y la imagen y en lo que se ha denominado como "currículum postmoderno" (Efland et al., 2003). Este modelo iba más allá de los postulados de la DBAE y sus propuestas universalizadoras dando entrada a un currículum artístico "más vivo" y contemporáneo. No obstante, sin cuestionar el sentido de ninguno de estos modelos y prácticas (autoexpresión, DBAE, currículum postmoderno, cultura visual), siguen existiendo unas manualidades artísticas que son cognitivas, y que, sin dejar de actuar desde las neuronas y el cerebro, proceden de un modo afectivo y emotivo con la materia que escogen manipular para pensar, sentir, percibir, expresar y aprender. Estas operaciones que sólo se aprenden en el "estar obrando" o en el "saber haciendo", en el caso del arte, despertan la satisfacción del que aprende algo poética o autopoéticamente (Caeiro, 2020; Caeiro et al., 2021) y porque desea y necesita aprenderlo. ¿Cómo habríamos de concebir al discente artístico como un cuerpo sin órganos ni corazón, que solo piensa o visualiza cuando aprende, carente de deseos o que aprende solo por necesidades curriculares? Cualquier objeto o imagen que se haya generado desde procesos conscientes de plasticidad, visualidad, estética, performatividad o dramatización, con la intención de transmitir una idea, un pensamiento, una sensación, una emoción vivida (López, 2008), generará una representación simbólica, poética y cognoscitiva (Piaget, 1973), una respuesta física objetual o visual única, una expresión biográfica matérica y encarnada o lo que nosotros denominamos como "expresión cognitiva" (Caeiro y Muñiz, 2019): objetos e imágenes que generan conocimiento (saberes o aprendizajes) además de ser "expresiones".



Figura 2: Historia editorial de las manualizaciones en educación. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de Caeiro (2021), arriba, Portadas de libros dedicados a horas formativas con manualidades (Roche, 1976; Debon et al., 1971; Núñez et al., 1973); abajo izquierda, Modelar en yeso (Roche, 1976: 39), centro, Trabajos con alambre (Roche, 1976: 27), derecha, Trabajos con cuerda (Roche, 1976: 19).

En la época que triunfaba la autoexpresión creativa se estableció formativamente la materia de “Expresión plástica”. Junto a ella, surgió otra materia denominada “Pretecnología” asociada a las “manualidades” con actividades relacionadas con bricolajes, reciclajes, creación de objetos de regalo (ceniceros, portafotos, papanoeles...), mecanos, etcétera. No tardaron en confundirse y fusionarse ambas materias alimentando un ideario de experiencias de aprendizaje definidas como “manualizaciones” (Figura 2). Y todavía hoy esto ocurre en innumerables centros y se trabaja en esta concepción de hacer manualidades inertes debido al uso que del tiempo educativo destinado al arte han hecho y siguen haciendo innumerables maestros y docentes en infantil, primaria, secundaria. Como consecuencia de esta práctica docente de utilizar el tiempo destinado a la educación artística para aprendizajes diversos, los educadores artísticos o arteducadores, han demonizado y desterrado como un enemigo a combatir estas prácticas manualizadoras, en gran medida, obsoletas (Caeiro et al., 2018). Es aquí donde situamos nuestra reflexión sobre las manos cognitivas expresivas que ocurren tanto en las artes como en las ciencias o en las formaciones tecnológicas en las que deben crearse objetos, imágenes, comprender fenómenos... durante la educación. Estas manualidades cognitivas articulan un pensamiento perceptual (Arnheim, 1971), que explora y comprende por medio de la acción y la manipulación plástica y visual de materiales diversos. El objeto general de este trabajo es reflexionar sobre las manualidades que se aplican en la formación escolar por maestros y maestras en activo y compararlas con las manualidades cognitivas expresivas en las que actúa la educación artística. En este sentido, ¿qué caracteriza a una “manualidad inerte”, a una “manualidad cognitiva” o a una “expresión cognitiva artística”?

MÉTODO: ENLAZANDO LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES VISUALES Y LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LA IMAGEN

Para describir nuestras ideas y las diferentes experiencias educativas, utilizamos los instrumentos y técnicas de presentación de datos visuales establecidos en torno a la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (IBAV) y la Investigación Basada en la Imagen (IBI), métodos y modelos de investigación en los que los argumentos y los resultados también se exponen visualmente junto al texto, documentando por imagen procesos, plasticidades, visualidades, performances, dramatizaciones o tránsitos por la enseñanza y el aprendizaje artístico (Sullivan, 2004; Marín, 2011; Roldán, 2015; Rolling, 2017; Marín, 2020). En las Ciencias Sociales y Humanas los científicos e investigadores históricamente se han servido del medio fotográfico para documentar, registrar y comprender diversos procesos, fenómenos y relaciones (Barone y Eisner, 2006, 2012; Becker, 1992; Brandes, 2000; Jociles, 1999), tanto culturales como tribales o de naturaleza clínica. Cuando aparece una imagen en los informes de investigación de las artes, estas imágenes deben comprenderse y percibirse como descripciones y conceptualizaciones de lo investigado, como resultado visual del proceso epistemológico surgido del método y el enfoque: “Cada una de las fotografías que configuran un foto-ensayo y, sobre todo, las interrelaciones que establecen unas imágenes con otras, van centrando sucesivamente las posibles interpretaciones y significados hasta conformar con suficiente claridad una idea o razonamiento” (Roldán y Marín, 2012: 78). Al ser los resultados que se generan con la educación artística principalmente imágenes y objetos (o acciones), tiene pleno sentido que sean especialmente estos lenguajes los utilizados en las investigaciones y que sean los que comuniquen y expresen lo que ocurre durante los procesos educativos. Por eso, para argumentar lo hacemos a través de ejemplos visuales, en este caso, con comparaciones visuales desde cuestionamientos críticos y experiencias personales y familiares. Usamos las técnicas y estrategias de presentación de los datos visuales (Marín, Roldán y Pérez, 2014; Marín, Roldán y Caeiro, 2020), como el fotoensayo, el título visual, las conclusiones visuales, las citas visuales (directas e indirectas) y los pares visuales.

DE LAS MANOS INERTES A LA COGNITIVIDAD EXPRESIVA Y AFECTIVIDAD DEL ARTE

En el tiempo del arte dedicado a inercias o uno de los problemas fundamentales de la educación artística

Resulta especialmente problemático que el tiempo escolar dedicado al arte y su educación derive a aprendizajes y experiencias que nos alejan desde el punto de vista artístico de lo verdaderamente importante, más cuando solo el arte puede aportar a la formación de la infancia lo que le es propio (Read, 1982; Eisner, 1982; Dewey, 2008). En la Figura 1 podemos ver dos imágenes: a la izquierda una niña experimentando una obra de arte; a la derecha, un ejercicio realizado por una maestra generalista en un “taller de plástica” con niños, conocido como “manualidad” (Acaso, 2009). La vivencia de la obra de arte por la niña (imagen izquierda) ejemplifica la perfecta conexión del arte con la mentalidad, sensibilidad e imaginación infantiles. La manualidad (imagen derecha) se sitúa en el conjunto de experiencias que los educadores artísticos identificamos como “prácticas inertes” que pervierten los principios de una educación artística de calidad y coherente con lo que se les puede ofrecer formativa y artísticamente. Estas manualidades que proponen e implementan muchos maestros de Infantil y Primaria, nos llevan como educadores, padres y madres, a reflexionar acerca de las experiencias que pueden ocurrir desde la educación artística pero no se acometen.

Para pasar de una manualidad inerte al arte hay que considerar al niño como alguien que no solo manipula materiales o realiza procesos mecánicos, sino también como un ser que conoce, sabe, saborea y vive lo que hace implicándose biográficamente, como un ser con un cuerpo complejo multisensorial que saborea el mundo multisensorialmente. Como recuerda Moraza: “La neurología ha mostrado que un cerebro se transforma orgánica y estructuralmente en el acto mismo de conocer; y que esa transformación, así como el contenido del conocimiento, están determinados por el modo en el que ese conocimiento se adquiere. Un aprendizaje productivo exige adoptar modos plásticos, adecuados a la naturaleza del objeto de estudio” (1999: 2). Crear o aprender no trata sólo de actos del pensar; aprender es también una actuación, un acto vivo en el que lo que se vive y dramatiza o escenifica es tan importante como lo que se piensa o dice verbalmente. En lo artístico hay un saber y hacer metafórico, simbólico y actuante (Bruner, 2002). Así nos lo describe la neurociencia: “La cognición está enactivamente encarnada. Enactiva es una etiqueta que utilizo aquí en su sentido literal ya que la cognición es algo que producimos por el acto de manipular, por medio de una manipulación activa: es el principio fundacional de lo que es la mente.” (Varela, 2000: 3). Recientes investigaciones desvelan y ahondan más en esta idea (Gupta et Al. 2021; Martínez, 2021), en la que se ha estudiado cómo los cuerpos se vuelven inteligentes encarnándose a las cosas y descubierto que la inteligencia se encarna físicamente, que no es solo una “función cerebral”. Esta es la crítica que nosotros hicimos al modelo de la Taxonomía de Bloom revisada por sus discípulos que situaba el objetivo del aprendizaje en la creación exclusiva de pensamiento (Caeiro, 2019). ¿Qué ocurre entonces con las creaciones artísticas, con los actos artísticos, con los objetos, con las imágenes del arte? Todo lo artístico no se identifica ni reduce a una única categoría como “pensar”, “sentir” o “emocionar”. Justamente, por ser un acto encarnado biográfico, también con lo social y cultural.

Difícilmente podemos entender y defender una educación centrada solo o especialmente en el cerebro y las neuronas de los niños y las niñas (neuroeducación, neuroemoción), idea que lleva, entre otras equivocaciones educativas, a desconsiderar o desatender las complejas operaciones que implica crear cosas con las manos o el valor de las manos y los pies en el aprendizaje a favor de los ojos. Esto no significa que lo manual o emocional tengan valor por sí mismos, sino que la experiencia artística es un aprendizaje com-

partido socialmente y que afecta cultural y personalmente al discente, experiencia de aprendizaje que se traslada a la familia cuando el niño enseña en casa lo que ha "creado". Esto es a lo que nos referimos con la necesidad de generar manualidades expresivas cognitivas en los procesos artísticos. Se convierten en actos generadores de emoción al afectar tanto a quién las realiza como a quién las percibe: emoción por la propia emoción y por emocionar a otros (metaemoción), afectarse cognitiva, emocional y sensiblemente uno mismo y a los demás (metaafectación) (Figura 3). Esta es una de las diferencias entre una manualidad inerte y un objeto o proceso artístico cognitivo expresivo (o una expresión cognitiva): la primera se queda muerta en procesos mecánicos; la segunda trabaja cognitiva, emotiva, afectivamente encarnada con hechos, contextos, pensamientos, ideas, acciones tanto durante los procesos que ocurren durante el aprendizaje como una vez realizada, que sigue "viva" o "expresando" algo que no caduca.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN COGNITIVA		DESCRIPCIÓN ARTÍSTICA	
¿TODO EL MUNDO?				
Factual	Conocer:	la terminología propia de la disciplina	Saborear:	los HECHOS y los CONTEXTOS
		detalles específicos		
		elementos específicos necesarios para resolver problemas		
Conceptual	Conocer:	las clasificaciones y categorías	Saborear:	los PENSAMIENTOS y las IDEAS
		los principios y generalizaciones		
		las teorías, modelos y estructuras		
Procesual	Conocer:	las habilidades y algoritmos de temas específicos	Saborear:	las ACCIONES
		las técnicas y métodos específicos		
		los criterios para determinar cuándo utilizar procedimientos apropiados		
Metacognitiva	Conocer:	los conocimientos del propio conocimiento y de las tareas cognitivas	Saborear:	los APRENDIZAJES
¿SÓLO NIÑOS ARTISTAS?				
DIMENSIÓN	TAMBIÉN AFECTIVA Y CORPÓREA		TAMBIÉN ARTÍSTICA	
Metaemotiva	Sentir:	la emoción por la propia emoción	Saborear:	las EMOCIONES y los SENTIMIENTOS
		la emoción experimentada de forma colectiva		
		la consciencia de la propia subjetividad y de lo intersubjetivo		
Metaafectiva	Expresar:	conocimientos	Saborear:	a uno MISMO y a los DEMÁS
		sentimientos		
		emociones		
		afectos		
		ideas		
		pensamientos		

Figura 3: Las seis dimensiones de las experiencias educativas artísticas enlazando lo metacognitivo con lo metaemotivo y metaafectivo y el conocer con el "saborear" artístico (Caeiro, 2019)

Testimonios de lo inerte y lo artísticamente encarnado

En las figuras 4 y 5 podemos ver ejemplos claros de lo que generan las manos cognitivas de los discentes que crean artísticamente cuando pintan y dibujan (Luquet, 1981), y compararlo con las actividades en las que se pide EN EL TIEMPO DEDICADO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA que rellenen fichas coloreando o rodeen con hilo un recorte de cartón. En tal caso, se trabajan contenidos de inglés o la psicomotricidad fina

desde esos ejercicios inertes artísticamente hablando. En las figuras 6 y 7 podemos ver experiencias en las que se utilizan las manos y lo que a ellas está orgánicamente conectado (brazos, torso, pies, cara...) para aprender la naturaleza, su estética, cromatismos y formas biológicas, interacciones medioambientales, actitudes de respeto y admiración por el paisaje, etcétera.



Figura 4: Ejemplo de imaginación creadora (arriba) "¿Qué hay dentro del cuerpo humano?" y reproducción manual sin creatividad ni imaginación (abajo), o "Lámina para colorear". Ensayo visual compuesto por tres imágenes de Caeiro (2019)



Figura 5: Manualidad inerte y manualidad cognitiva. Fotoensayo compuesto por dos imágenes de Caeiro, izquierda, trabajo con plastilina de Teo (5 años), derecha, un dibujo realizado de memoria de una niña (12 años).



Figura 6: Tocar las flores I. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Caeiro (2021)



Figura 7: Sentir el agua e inteligir las sombras de las flores. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Caeiro (2021)

CONCLUSIONES: MANOS Y EXPRESIONES COGNITIVAS EN EL APRENDIZAJE

Saber crear mundos plástica y visualmente (no por inercia)

Si en vez de usar el espacio docente concebido para educar en arte o artísticamente para aprendizajes transversales, incluso de dudosos beneficios cognitivos, emocionales o afectivos, los docentes ideasen, pensasen e implementasen trabajos en los que la imaginación creadora, la expresión cognitiva, la inteligencia estética, el conocimiento sensible, la inteligencia sentiente (Zubiri, 1980), la comunicación visual y audiovisual, lo simbólico y metafórico del lenguaje, la percepción activa... propios de los lenguajes artísticos estuviesen presentes, se les sacaría más partido incluso a esos aprendizajes que utilizan el espacio de las artes como pretexto para otros aprendizajes. Con todo esto, intentamos ilustrar cómo la experiencia artística que ocurre desde las manos cognitivas artísticas permite "encarnar" la inteligencia y el pensamiento a las respuestas visuales y objetuales, ir de lo inteligente a lo sentiente durante el "estar obrando", y viceversa.

Es aquí donde situamos los procesos de plasticidad y visualidad del arte: en la idea de que son actos fundamentales inherentes a gran parte de los procesos artísticos y que esta cognición expresiva que puede ser visual y plástica es una necesidad del aprendizaje humano, operaciones de plasticidad y visualidad que ocurren desde luego gracias a nuestros órganos y extremidades, pero desde la voluntad de saber crear o saber cognoscer mundos más que de repetirlos o asimilarlos mecánicamente e inercialmente. Cuando un niño está aprendiendo con el arte o haciendo arte, su dimensión afectiva no debe permanecer siempre al margen de su dimensión cognitiva (Piaget, 1978, 1985, Efland, 2002, 2004, Eisner, 1982, 2015, 2015b, Arnheim, 1993, 2006; Gardner, 1997; Marín, 1998; Davis y Gardner, 1992; Koroscik, 1990; Parsons, 1987, 1992), ni estas de su dimensión corpórea. En el aprendizaje artístico actúan e intervienen también las emociones y afectos (Caeiro, 2018, 2019) al ser un saber subjetivo e intersubjetivo. Por lo tanto, el aprendizaje artístico debería integrar

aspectos cognitivos, afectivos y corpóreos a la hora de expresar y comunicar mundos, incluso al trabajar otros contenidos y desde otras materias. Relacionar lo cognitivo con lo corpóreo y afectivo debería ser algo prioritario para el arte y sus educadores, más aún cuando científicos y tecnólogos están poniendo en valor de nuevo lo emocional a través de las máquinas y las experiencias neuroemocionales en la educación escolar. Pero esto no puede significar que se entienda que lo artístico es un contexto puramente patológico desconsiderando lo cognitivo en los procesos de plasticidad o visualidad artística como ocurrió con el modelo de la “libre expresión”. El objeto de nuestro

estudio ha sido el de ilustrar las posibilidades que los aprendizajes cognitivos expresivos pueden aportar a la formación escolar y a sus experiencias más allá de las manualidades inertes y mecánicas o que trabajan otras competencias ajenas a lo artístico. Hacer abalorios con macarrones o costura sobre un trozo de cartón circular no nos permite atender a la cognición ni afectos del niño, ni a su creatividad e imaginación creadora (Vigotsky, 2014), solo a aspectos mecánicos y motrices con poco impacto, incluso (si este era el objetivo de la tarea) en la psicomotricidad fina o gruesa y su desarrollo. Las manos cognitivas artísticas con las que nos expresamos o comunicamos imaginativa y objetualmente, nos mantienen conectados inteligente y sensorialmente al mundo y a quienes nos rodean (Figura 8). Este también es el objetivo de la educación artística: conectar nuestra vida con las de los demás.



Figura 8: Conclusiones Visuales. *Manualidad cognitiva artística versus manualidad inerte.* Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Martín Caeiro (2019) izquierda, *Expresarse con las manos en familia*, derecha, *Manualidad inerte* realizada por Teo (5 años)

El arte y los saberes poéticamente impuros y amorfos de la educación

Mientras sigamos creyendo los educadores que las operaciones mentales o cerebrales responden a acciones abstractas del pensamiento desconectadas de los sistemas emocionales y sensoriales del cuerpo, o creyendo que hay saberes más importantes que otros (por ser abstractos), que unos son disciplinares y otros colaterales, que el conocimiento responde a un proceso vertical que va de habilidades "inferiores" a habilidades "superiores" del pensamiento, estaremos constantemente errando el enfoque y pervirtiendo los resultados y su evaluación. Para los educadores artísticos, solo existen saberes pedagógicos impuros que tratan de dialogar con los discentes para acometer con ellos el complejo proceso civilizatorio que supone educar y formarse. Es ahí donde el arte genera hermosos diálogos, al comprender la borrosidad que supone existir, vivir, aprender, crecer y que implica trabajar desde la subjetividad de los niños y sus expresiones, con las incertidumbres de sus emociones y expresiones, con lo biográfico de sus pensamientos y la transmutación constante de sus ideas, creencias, percepciones a lo largo de su escolarización, que son tanto reflejo de sí mismos como de su esfera familiar, de la sociedad en la que viven y la cultura en la que crecen. ¿Cómo jugar a prever aprendizajes y predicar fórmulas universalizadoras desde las ciencias de la educación cuando se usan pedagógicamente modelos cuadrículados para entender seres humanos que están biológica, fisiológica, creativa y socioafectivamente conformándose? Si el aprendizaje y la educación son actos llenos de impurezas epistemológicas, el arte construye sus modelos con esa materia amorfa para darle forma sensible e inteligible (o inteligentemente sensible), generando imágenes visuales y objetuales complejas del acto que supone pensar, sentir, reflexionar... expresándolo o comunicándolo. Entonces: ¿cómo una maestra o un maestro reducen este acto y experiencia artísticos que se desvelan fundamentales para la educación, a unas manualidades inertes, inocuas, insensibles, mecánicas? ¿Hemos cambiado ceniceros para papá y collares con macarrones para mamá, por tarjetas estereotipadas de Navidad o inertes láminas para colorear?

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. *Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Arnheim, R. (1971). *El pensamiento visual*. Editorial Universitaria.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Arnheim, R. (2006). *Arte y Percepción Visual*. Alianza Editorial.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). *Investigación Educativa Basada en las Artes*, en Green, J., Grego, C. y Belmore, P. (Eds.), *Manual de métodos complementarios en la investigación educativa*. AERA. (95-109)
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Investigación Basada en las Artes*. SAGE Publications, Inc.
- Bateson, G. y Mead, M. (1942). *El carácter Balinés: Un análisis fotográfico*. The New York Academy of Sciences.
- Becker, H. S. (1992). *Historias de vida en sociología*, en J. Balán (Comp), *Las historias de vida en ciencias sociales*. Nueva Visión.
- Brandes, S. (2000). *La fotografía etnográfica como medio de comunicación*. Universidad de California.
- Bruner, J. (2002). *El desarrollo de los procesos de representación*. En *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.

EJE 2: Prácticas educativo artísticas y formación de profesores.

Caeiro, M., Callejón, M. D., Assaleh, S. M. (2018). La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *EARL: Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 56-80. Universidad de Valencia. <https://doi.org/10.7203/eari.9.11337>

Caeiro Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57043>

Caeiro Rodríguez, M. (2019). Recreando la Taxonomía de Bloom para niños artistas: hacia una educación metacognitiva, metaefectiva y metaemotiva, *Artseduca*, 24, (65-84) <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.6>

Caeiro Rodríguez, M. y Muñiz de la Arena, M. A. (2019). La cognición expresiva como experiencia de relación del arte y la ciencia en la educación preuniversitaria. *Artnodes*. 24, 142-154. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i24.3259>

Caeiro-Rodríguez, M. (2020). Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística. *Artseduca Revista electrónica de educación en las ARTES*, 27, 20-35. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.2>

Caeiro, M., Callejón, M., & Chacón, P. (2021). El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 33(3), 769-790. <https://doi.org/10.5209/aris.69263>

Davis, J. y Gardner, H. (1992). The cognitive revolution: Consequences for the understanding and education of this child as artist. B. Reiner y R. A. Smith (eds.). *The arts, education and aesthetic knowing: Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education (Parte II, 92-123)*. University of Chicago Press

Debon, S. H. Santana, E. y Álvarez, A. (1971). *Manos hábiles. Trabajos manuales 1º Nivel Educación General Básica*. Editorial Miñón.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Eduardo Martínez de la Fe (2021). La inteligencia se encarna físicamente y no es solo una función cerebral. *Página web Tendencias21*. <https://tendencias21.levante-emv.com/la-inteligencia-se-encarna-fisicamente-y-no-es-solo-una-funcion-cerebral.html/amp>

Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.

Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición, la integración de las artes visuales*. Octaedro EUB.

Efland, A., Freedman, K., & Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.

Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum. A basis for deciding what to teach*. Longman.

Eisner, E. W. (2015). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.

Gardner, H. (1997). *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.

Gupta, A., Savarese, S., Ganguli, S. et al. (2021). Embodied intelligence via learning and evolution. *Nat Commun* 12, 5721 (2021). <https://doi.org/10.1038/s41467-021-25874-z>

Jociles, M. (1999). *Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico*. https://www.ugr.es/~pwlac/G15_01Marialsabel_Jociles_Rubio.pdf

Koroschik, J. S. (1990). *The function of domain specific knowledge in understanding works of art. Inheriting the theory: New voices and multiple perspective on DBAE*. J. Paul Getty Trust.

López, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso: Revista de Educación*, 31, 221-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=-529968BF59CDD8ADFC54A2837D37AE88.dialnet02?codigo=2750868>

Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte*. Kapelusz.

Lowenfeld, V. (1973). *¿Qué significa el arte para el niño?* [Fotografía]. En V. Lowenfeld, *El niño y su arte*. Kapelusz.

- Luquet, G. H. (1981). *El dibujo infantil*. Editorial Médica y Técnica S. A.
- Marín Viadel R. (2020). ¿Cómo se escribe el pie de imagen en Investigación basada en Artes Visuales? En Ricardo Marín Viadel, Joaquín Roldán y Martín Caeiro Rodríguez (Edts.). *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico*. Editorial Tirant Humanidades.
- Marín Viadel, R. (1998). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 1, (5-29). <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS8888110005A/6070>
- Marín Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa en Ricardo Marín Viadel (ed.), *Investigación en educación artística*. Universidad de Granada, (223-274).
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*, Ediciones Aljibe
- Marín Viadel, R., Roldán, J. y Pérez Martín, F. (eds.). (2014). *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística*. Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R.; Roldán, J.; Caeiro Rodríguez, M. (2020) (Edts.). *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico*. Editorial Tiran Humanidades.
<https://editorial.tirant.com/es/libro/aprendiendo-a-ensenar-artes-visuales-ricardo-marin-viadel-9788418329456>
- Marín-Viadel, R., Roldán, J. (2012). Territorios de las metodologías artísticas de investigación con un fotoensayo a partir de Buñuel, *InVisibilidades* 3: 120-137.
- Moraza Pérez, J. L. 1999. *Decálogo-deseo para un arte de la enseñan-za (de las artes)*. http://old.arteleku.net/publicaciones/editorial/zehar/60-61-la-escuela-abierta/decalogo-deseo-para-un-arte-de-la-ensenanza-de-las-artes/at_download/file
- Núñez, B. J., Gómez Vidal, J. y Álvarez, A. 1973). *Manos hábiles. Formación Pretecnológica. 7º Curso Educación General Básica*. Editorial Miñón.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive development account of aesthetic experience*. Cambridge University Press.
- Parsons, M. (1992). Cognition as interpretation in art education. B. Reiner y R. A. Smith (eds.). *The arts, education and aesthetic knowing: Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education* (Parte II, 92-123). University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Roche Navarro, A. (1976). *Trabajo con las manos. Expresión Plástica-Manualidades 4º curso*. Editorial Everest.
- Varela, F. (2000). *Four batons for the future of cognitive science. Envisioning Knowledge*, en B. Wiens (Ed.), Dumont Cologne.
- Vigotsky, L. S. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Alianza editorial.

FUERZAS COLECTIVAS: APRENDIZAJES INESPERADOS EN ARTES

COLLECTIVE FORCES: UNEXPECTED LEARNINGS IN ARTS

FORÇAS COLETIVAS: APRENDIZAGEM INESPERADA NAS ARTES

Mónica Marcell Romero Sánchez¹

Resumen: La propuesta a compartir, transita por modos de construir conocimiento en la academia como lugar que habito política, poética y críticamente junto a otrxs que a su vez con profesores de artes. La academia, ha legitimado saberes que me interesa comprender y fisurar, revisando modos de hacer y de crear, generando miradas alternativas en torno a modos otros de tejer diálogos, que resignifiquen la creación y educación donde emoción, pensamiento y acción corporal se entrelazan. Estos modos de construir conocimiento, procuran no disociar el saber, la emoción, lo político y el cuerpo de las cotidianidades presentes en el aula. Reconocerlas, hace parte del proceso reflexivo que como educadora/artista/investigadora he intentado generar no sólo conmigo sino con los demás, aprender con otrxs es un desafío. Dislocar el saber legitimado hegemónicamente, me invita aproximarme a pensadoras feministas y proponer acciones artísticas/educativas desde ese lugar. La articulación de estas líneas gira alrededor de una propuesta de investigación creación gestada al interior de la Maestría de educación artística de la Universidad Nacional de Colombia, denominada: *Exploratorio prácticas de resistencia y decolonialidad en artes y educación*.

Palabras clave: Conocimiento, colectividad, perspectivas feministas, docencia/investigación, decolonialidad

PUNTOS DE PARTIDA

Como punto de partida y en coherencia con una mirada polifónica, que es del interés del Exploratorio², la *resistencia* se entiende desde distintas perspectivas. Una de ellas, la social que pone el foco en la condición sociopolítica del país luego de la firma de la paz en Colombia. Otra perspectiva, es la artística que deriva en acciones poéticas que tienen lugar en escenarios micro y cotidianos evidentes en las labores que cada quien adelanta.

Por otro lado, la *decolonialidad* invita a revisar las estructuras de poder, los relatos e historias que de ellas se han normalizado. Para el caso específico de esta investigación dichas estructuras giran en torno a los modos de construir *conocimiento sensible* ligado a realidades locales permeadas por circunstancias que giran alrededor del conflicto, la guerra y la paz y en las que el pensamiento estético y creativo se hace

¹ artista/docente/investigadora/mamá. Vinculada actualmente a la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Artes y Educación; Magíster en Artes Visuales y Educación; Especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural; Especialista en Educación Artística Integral; Artista plástica. mopomapa2@gmail.com

² Este exploratorio, se deriva del trabajo elaborado en la última fase de Another Roadmap School (2015-2018) (<https://another-roadmap.net/>) en el que se abordaron problemáticas asociadas a la organización de movimientos sociales y comunitarios cuyas prácticas artísticas y culturales se relacionaban con estrategias pedagógicas vinculadas a la educación popular y comunitaria en Latinoamérica. El grupo actualmente está conformado por Jenny Solaque, Laura Páramo, Wilmer Sotelo, Federico Demmer, William Vásquez y Mónica Romero, integrantes del grupo de investigación de Arte, Educación y Cultura y por Antonia Villacís y Ángela Cubillos integrantes del grupo de investigación Saberes Implícitos, ambos grupos pertenecientes a la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia.

presente de formas diversas. Lo anterior a través de generar narrativas (visuales, aurales, corporales) que permitan concientizar las situaciones individuales y colectivas con relación a la guerra y los discursos establecidos y emergentes en tono a la construcción de paz. Esto pasa por un posicionamiento crítico en torno a los modos de producir y construir sentido desde la creación y la educación.

Como puntos de partida se comparten las preguntas centrales que orientan la propuesta de investigación:

¿Qué prácticas coloniales (hegemónicas en torno a las artes) mantenemos vigentes en nuestros procesos de creación, investigación y educación teniendo en cuenta las realidades actuales que son cambiantes y emergentes, para soportar la fragilidad de la vida y persistir en el encuentro con otros?

¿Qué prácticas de resistencia se relacionan con el conflicto y proponen miradas alternativas a la construcción de paz, desde un posicionamiento decolonial, que cuestionan discursos normalizados con respecto a la guerra y su idea de superación?

Sus formulaciones invitan a articular el pensamiento en torno a modos de producir y representar narrativas sobre la historia reciente en torno a la superación de la guerra y la construcción de paz, que permiten problematizar las miradas normalizadoras sobre los modos en que se habitan cotidianamente y evidenciar prácticas de resistencia y decolonialidad en torno a los relatos de realidad sobre la condición actual de la guerra y su construcción de paz.

Trabajamos de manera polifónica la resistencia y la decolonialidad para dar cuenta de la complejidad que estos términos revisten en nuestro contexto local. Trabajamos con archivos, documentos, conversaciones, para tejer una serie de conversas alrededor de actores (estudiantes, egresados, docentes u otros colaboradores) que sitúan sus lugares de acción y reflexión desde la resistencia (social y poética) y la decolonialidad, entendida esta última como desobediencia epistémica (MIGNOLO Walter, 2010) en nuestras prácticas pedagógicas y artísticas.

La creación artística también se ve interpelada al reconocer los modos y formas en las que se ha aprendido a crear. Cómo recuperar la fuerza de la experimentación que no pasa por el lenguaje articulado cuyo centro son las materias mismas de la creación, se constituye un desafío importante.

Emerge entonces una invitación a relacionarse de otra manera con las autoridades vigentes en los procesos de creación en la academia y a recuperar la posibilidad de no disociar razón y emoción dentro y fuera de ella.

UN CAMBIO DE TONO EN LA ENUNCIACIÓN

Iniciar este texto me implicó implica pensar varios lugares de enunciación. Por ahora planteo uno de ellos asociado a modos de construir conocimiento en la academia como lugar que he decidido habitar política, poética y críticamente. En este escenario, se han legitimado ciertos saberes que me interesa comprender y fisurar, lo que me invita a revisar modos de hacer y de crear, revisando los conocimientos previamente adquiridos y generando miradas alternativas en torno a modos otros de construirlos

Lo anterior reconociendo una militancia que he transitado en varios momentos de mi existencia: comprender los lugares desde donde otr*s construyen sus posicionamientos y sus epistemes, para situarme en relación con ell*s y tejer diálogos que resignifiquen la creación y educación donde emoción, pensamiento y acción/memoria corporal se entrelazan. Me apasiona encontrarme con experiencias y pensadores que intentan fisurar y proponer alternativas a lo establecido y que también transito, reconociendo a su vez que en ocasiones también reproduzco lógicas instaladas que intento transmutar en las acciones cotidianas.

Los modos de construir conocimiento, desde mi perspectiva, no disocian el saber, de la emoción, de lo político, del cuerpo y sus múltiples relaciones que en la cotidianidad están presentes con intensidades distintas. Reconocerlas, precisamente hace parte del proceso reflexivo que como educadora artista investigadora he intentado generar no sólo conmigo sino con los demás, aprender con otr*s ha sido todo un desafío. Dislocar el saber legitimado hegemónicamente es lo que me invita aproximarme a pensadoras como Silvia Federici (2004, 2020), Silvia Rivera Cusicanqui (2010, 2015, 2018) y otras pensadoras que dialogan con perspectivas feministas en torno a esas miradas otras del saber.

Por un lado, Silvia Federici, aboga por una mirada crítica alrededor de los trabajos reproductivos-aquellos relacionados con la vida y los cuidados- y las lógicas económicas que allí se instalan como engranajes centrales para la configuración de la sociedad actual. En su texto *Reencantar el mundo*, la autora comparte una mirada con relación a lo que implica una configuración de lo común del conocimiento en el ámbito universitario mediado por el reconocimiento de las lógicas hegemónica -y no- de dichos trabajos. "la reproducción no sólo comprende nuestras necesidades materiales. Una dimensión importante de ella es la reproducción de nuestra memoria colectiva y de los símbolos culturales que dan sentido a nuestras vidas y nuestras luchas" (Federici, 2020, 33).

Esta idea de trabajo reproductivo que vincula acciones y reflexiones en torno a una memoria colectiva y unos símbolos culturales situados, me hace pensar en las luchas frente a los modos en que se construye el saber en la academia. Esto puesto en tensión y valía con las experiencias iletradas (Rivera, 2015) que proponen la creación de relatos alternativos.

Aparece entonces una pregunta que tiene que ver con nuestros modos cotidianos de hacer esas memorias colectiva ¿Cómo se ponen en juego para generar otros modos de relacionarse con el conocimiento? ¿Esas memorias colectivas y sus modos de conocer cómo se aterrizan a unas realidades cotidianas en las que vivimos específicamente asociadas a las narrativas de dolor y de violencia que históricamente nos han habitado? un interrogante que se anuda allí, ¿esas narrativas de dolor que hacen parte de una memoria colectiva más amplia, ¿cómo me interpelan el lugar del que hablo?

Vienen a mí muchas situaciones de microviolencias, silenciamientos abruptos e incluso autocensuras que nos han habitado históricamente. No obstante, veo necesario expandir esta mirada a una dimensión más amplia, relacionada con el ejercicio académico en el que me sumerjo diariamente atravesado por una condición de lo femenino y lo materno que habito, que se nutre de lo íntimo, lo privado, que cuestiona prácticas de cuidado, de crianza, de acompañamiento, que intenta reconectar el cuerpo en su intensidad, en su dolor, en su carencia y en su potencia.

En esa medida el cuidado y sus economías retornan con fuerza. Economías que demandan miradas muy agudas en torno a los contextos actuales que vivimos específicamente en el momento histórico que nos

correspondió vivir. Por tanto, las economías del cuidado no se pueden reducir únicamente a la capitalización de los mismos, éstas convocan a su vez la reflexión sobre los tiempos del cuidar, del autocuidado y lo que ello implica en procesos educativos donde se ponen en juego las existencias junt*s.

Momentos de coexistencia que se sitúan en medio de problemáticas centrales, entre ellas la superación del conflicto, el convivir en la impotencia donde hay momentos en los que el bien común reclama para sí acciones solidarias, empáticas, cooperativas. Coexistir, por tanto, evidencia que en lo cotidiano hay pequeñas batallas en las cuales permanecer y que éstas se amplían a esferas sociales que dialogan con las crisis ambientales, sociales y emocionales actuales a la que está arrojada la educación y quienes estamos allí implícitos. La creación, por tanto, desde mi perspectiva hace simbiosis en estos modos de asumir la educación.

ESBOZOS DECOLONIALES DESDE LAS ARTES

A partir de las líneas anteriores, comparto un relacionamiento teórico como parte del ejercicio de comprensión en torno a los asuntos convocados, lo que me permitirá situar posteriormente experiencias que transitan entre lo individual, lo social e histórico.

Con el propósito de continuar el trabajo de identificación de prácticas, documentación, problematización y apuestas de creación que conlleven a revisar críticamente y poéticamente las construcciones alrededor de resistencia y decolonialidad a partir de diálogos con prácticas existente y sus actores así como la documentación existente sobre las mismas para documentar y generar narrativas que posibiliten otros modos de narrar el conflicto, las realidades y los sujetos que han sido tocadas por ellos en perspectivas de resignificarla y dimensionarla poéticamente. En medio de este entramado, el lugar del arte y sus prácticas es crucial dado que posibilita lugares de enunciación, reparación simbólica y afectiva en perspectiva de reivindicar la construcción de subjetividades sensibles que relevan otros modos de habitar las realidades complejas que nos correspondió vivir.

Dicho esto, el proyecto se sustenta en la necesidad de cuestionar y resignificar, desde la poética y la práctica artística, aquello que concebimos como resistencia y decolonialidad, en perspectiva de visibilizar historias que defienden las causas en torno a la defensa de la educación, la configuración de territorios para la paz, de los derechos humanos y con más fuerza recientemente hacia los recursos naturales; rebelándose frente a los discursos y prácticas institucionalizadas del desarrollo.

En esa misma dirección, invita a revisar las estructuras de poder y los relatos e historias que de ellas se han normalizado. El diálogo y la presencia con las artes en estos escenarios es fundamental. Aventuro dos enunciados, el primero de ellos relacionado con la educación (condiciones actuales de la relación docente y de estudiante como elemento constructor de paz en el que se hacen evidente micro violencias, pero también micro revoluciones). El segundo, contempla miradas en torno a la defensa del territorio y de los recursos naturales relacionando asuntos de violencia arraigados en el tiempo a partir de luchas territoriales e incrementando problemáticas medioambientales y de soberanía alimentaria; aspectos que propician otra mirada a los modos de aprender y enseñar “decoloniales” que ponen en tensión los modos en cómo se han enseñado los saberes y contenidos hoy en día.

La matriz colonial de poder es entonces una estructura compleja de niveles entrelazados. " [entre los que se encuentran]: el control de la economía, de la autoridad, el poder, la naturaleza y de los recursos naturales, el género y la sexualidad, y el control de la subjetividad y del conocimiento. La colonialidad del poder está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer y del pensar, la colonialidad del oír, etc. (...) El concepto de colonialidad ha abierto la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad bajo el nombre de modernidad y racionalidad. (Mignolo, 2010, p.12-14)

Comprender posicionamientos decoloniales, pasa por darle un lugar importante a la conversación, un rumiar el pensamiento que conlleva a una acción que trastoca todo aquello que hemos naturalizado. ¿En nuestras prácticas como artistas y docentes que elementos hemos naturalizado?, ¿cuáles de estos elementos cuestionamos o reinventamos permanentemente, tanto en lo micro como en lo macro? Interrogantes que nos invita a posicionar un accionar de *procesos micropolíticos revolucionarios* (ROLNIK Suely, 2019), donde toma un lugar importante la dimensión micro de nuestro hacer que habita el propio cuerpo y el colectivo.

Desde esta comprensión que pone en tensión todo aquello institucionalizado, acontecen prácticas de resistencia que hacen un llamado a permanecer en un territorio de luchas afectivas, poéticas y existenciales. Nuestro accionar como forma de resistencia inevitablemente increpa las labores cotidianas y su incidencia en contextos más amplios.

REEXISTIR ENTRE NOSOTR*^S

Las voces y relatos en torno a la resistencia social se sitúan como un lugar para visibilizar historias de vulnerabilidad de los vulnerados entre los vulnerables. Estas historias defienden las causas en torno a la defensa de los territorios, de los derechos humanos y con más fuerza recientemente los recursos naturales³; rebelándose frente a los discursos y prácticas institucionalizadas del desarrollo.

Estas luchas las asumen padres y madres, líderes sociales quienes intentan/mos una organización local para posibilitar la vida y la recuperación de la misma más allá de las promesas políticas que se puedan hacer a una comunidad y a un pueblo. Éstos en medio de todo lo vivido en torno a las diferentes manifestaciones de violencia, aún aguardan la esperanza de recuperar lo perdido. Es en ese sentido vital que la resistencia social sobrepasa las definiciones teóricas de la sociología, la etnografía, los estudios culturales u otros discursos dentro de los cuales se pueda llegar a inscribir.

Este ejemplo concreto que proviene del contexto social, ha tenido un eco en el campo artístico. Por un lado, con vinculación de artistas y colectivos artísticos que se unen a la causa desde su saber hacer: cantar, tejer, apoyar manifestaciones masivas y públicas visibilizando lo que sucede en los territorios específicos donde tiene incidencia la construcción de esta hidroeléctrica en particular. Y, por otro lado,

³ ejemplo de ello está el movimiento ríos vivos Colombia (<https://riosvivoscolombia.org/>) que ha movilizó a las comunidades cercanas en torno a la construcción de hidroeléctricas y a las problemáticas sociales, políticas y ambientales que ha conllevado la construcción de dichas infraestructuras en perspectiva de una concepción específica de desarrollo

realizando muestras y exposiciones, entre ellas Selva cosmopolítica. *Conjuro de ríos*⁴ que reunió artistas con algunas obras encargadas que daban cuenta de: la explotación minera en torno al agua y los ríos, de la problemática ambiental y su riqueza documentada desde el nacimiento hasta la muerte, y de acciones que detonan la vida misma en sus riberas como el acto de pescar, entre otras. La disposición de un archivo que denota miradas singulares que pueden dialogar o no con los relatos de los actores que han vivido directamente esta experiencia. Lo descrito anteriormente se decanta en imágenes y espacialidades que tratan de modos estéticos realidades que quedan en quienes las habitan cotidianamente.

Esta resistencia social que deriva en gestos artísticos y mediados por lo ambiental, hace que necesariamente los campos disciplinares se crucen, cuestiones y transformen mutuamente. En ese sentido, cada vez más estos diálogos se dan en escenarios de naturalezas híbridas, no necesariamente circunscritos a la academia ni instalados en el ámbito meramente popular.

Muestra de esa hibridez se percibe en diversas manifestaciones artísticas entre ellas los festivales. Uno de ellos el Festival de la Tigra⁵ que, según palabras de uno de sus fundadores, el músico Edson Velandia, uno de sus fundadores, propone potenciar ese espacio que haga más ruido e intercambio desde lo musical a partir de colaboraciones, experimentaciones y provocaciones para generar experiencias sonoras inéditas y originales que permitan generar intercambios y visibilizar relatos en torno a lo ambiental y las problemáticas derivadas. Lo anterior a partir de diálogos y relaciones directas con las comunidades locales proponiendo encuentros y experiencias descentralizadas e intergeneracionales.

Esta es una apuesta de resistencia artística y propone otras alternativas a la producción y recepción de la música comercial. Aunque su origen y punto de partida es lo musical transita a una dimensión social, no sólo por las temáticas que trata, sino por las transformaciones y aperturas que se generan localmente en los territorios mismos donde tiene lugar este festival.

En la dimensión social de la resistencia, se circunscriben los líderes sociales que empiezan a ser visibles a nivel nacional no sólo por las causas que defienden; sino por su silenciamiento y amenazas sistemáticas. Dentro de sus motivos de lucha se encuentran: la defensa del territorio, el despojo de la tierra, las causas medioambientales, la dignidad de las víctimas, la recuperación de la memoria histórica y la reivindicación de los derechos vulnerados, entre ellos los sexuales.

Parte de esta fuerza en la lucha por la defensa de las distintas causas es femenina, entre sus representantes más visibles localmente, se encuentran: Francia Márquez, Casilda Condomi, Ana Patricia Córdoba, Doris Tejada, Luz Marina Bernal (ellas dos son integrantes del colectivo de madres de Soacha, Yirley Velasco sobreviviente de la masacre de El Salado y ahora líder en ese territorio⁶).

Comparto un fragmento de testimonio de una de las mujeres más relevantes en las luchas anteriormente mencionadas, Francia Márquez en Zuluaga (2018):

⁴ Más información: <http://patrimoniocultural.bogota.unal.edu.co/eventos/article/conjuro-de-rios-selva-cosmopolitica.html>

⁵ https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=94gZ_3Wz02I

⁶ Más información: <https://www.semana.com/nacion/articulo/amenazan-a-lider-social-yirley-velasco/621641> <https://www.youtube.com/watch?v=9-trhKXGVZI> <https://www.youtube.com/watch?v=Ucb61M75XJg> https://www.youtube.com/watch?v=ZORlqVo_RL4

¿En qué momento de su vida usted se transforma en una líder de su comunidad?

Yo quería ser cantaora y actriz, hacía teatro y bailaba. Con el proyecto de desviación del río Ovejas, mi comunidad y otras comunidades se organizaron para impedirlo. Hicimos el que creo fue el primer proceso de consulta previa en el país. La comunidad exigió la evaluación de los impactos que podría generar ese proyecto. Se armaron grupos de mayores, parteras, maestros, jóvenes. Y todos esos grupos nombraban delegados que eran como la voz de toda la comunidad. Este proceso nos fortaleció. De mi comunidad la delegada era otra muchacha, pero a mí me gustaban los paseos y el alboroto. Entonces yo le dije a ella que quería participar en las reuniones. Ahí conocí a Carlos Rosero, a Plutarco Sandoval, a un poco de líderes afro que eran los que habían impulsado la Ley 70. Era toda esta gente que luchó porque se le diera paso al artículo transitorio 55 de la Constitución de 1991. Carlos me dijo: "Si usted quiere andar con nosotros tiene que hacer algunas tareas". Y me pusieron a escribir lo que decía la gente, a hacer obras de teatro. Eso me fue empoderando. Para mí escuchar a los mayores de mi comunidad siempre ha sido muy inspirador, escuchar a Paulina Balantá, a mi abuela, a mi mamá que es partera. Son toda gente que habla con mucho orgullo y con mucha fuerza de su territorio. Es gente que no sabe leer ni escribir, pero son personas sabias. Uno las escucha y sabe que tiene que asumir su compromiso. (s.f.)

Tanto las voces individuales como colectivas, dan cuenta de las múltiples acciones de resistencia con las que convivimos en nuestro territorio. En esa dirección, el *colectivo de las madres de Soacha*⁷ ha ejercido de manera colectiva sus derechos de reparación, su lucha aún continúa. Siguiendo con la línea de los espacios híbridos, este año el colectivo adelanta, entre sus actividades de reivindicación y visibilización, encuentros con estudiantes de una universidad pública, la Universidad Pedagógica Nacional, en los que generan imágenes para contar sus historias cuyo punto de quiebre se da cuando sus hijos se convierten en falsos positivos⁸. Aquí hijos y madres se encuentran a partir de talleres de grabado donde se pone en juego dimensiones más allá de las técnicas específicas para generar una imagen⁹.

Ante la fragilidad de la memoria y su continuo silenciamiento, dado históricamente en nuestro país, los ejercicios por una reconstrucción continua se hacen más que necesarios para *nombrar lo invisible de la persistencia*; pero a su vez se hace necesario desmarcar clichés o lugares comunes de representaciones estereotipadas de estas condiciones.

Todo lo anterior nos invita a plantearnos una pregunta: *¿Cómo soportar la fragilidad de la vida y persistir en el encuentro con otros?* Ante la fragilidad de la memoria y su continuo silenciamiento, dado históricamente en nuestro país, los ejercicios por una reconstrucción continua se hacen más que necesarios para nombrar lo invisible de esta fragilidad y persistencia; pero a su vez se hace necesario desmarcar clichés o lugares comunes de representaciones estereotipadas de estas condiciones. Esto se evidencia en varias experiencias. Una de ellas es el Salón del Nunca Más en el municipio de Granada, del Departamento del Meta que consiste en lo siguiente:

⁷ <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/una-decada-sin-respuesta-para-las-madres-de-soacha> <https://movimientodevictimas.org/category/campanas/madres-de-soacha/> <https://www.youtube.com/watch?v=pj4RbL3dBE>

⁸ Más información: <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/jep/video-falsos-positivos-de-soacha-inicia-la-participacion-de-las-victimas-en-la-jep-video-857093> <https://www.semana.com/nacion/articulo/falsos-positivos-militares-involucrados-con-caso-soacha-ante-la-jep/578916> <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5259927>

⁹ <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/verdad/grabar-en-la-memoria-la-transformacion-del-dolor-de-las-madres-de-soacha-articulo-885774> <https://www.youtube.com/watch?v=pxmVMPETHLc>

(...) un mural de fotografías de personas asesinadas y desaparecidas, unos álbumes conocidos como bitácoras, fotografías de los talleres realizados por la comunidad, fotografía documental e infografías del conflicto armado en la región. Sin embargo, el Salón es más que la suma de sus imágenes. Si bien la exposición de éstas en la pared, o en algún escaparate, se asemeja a las formas de exposición museísticas, el lugar no es, propiamente, un museo: la relación de los visitantes con las imágenes allí expuestas no es ni distanciada ni desinteresada, es decir, no hay allí un tipo de disposición contemplativa con respecto a la "colección"; en lugar de distancia, proximidad con las imágenes: una suerte de "des-distanciamiento" que quiebra las reglas de la recepción museística y galerística, pues los visitantes no conforman un público sino una comunidad unida por la pérdida, el dolor y los duelos no resueltos (Rubiano, 2017, pp. 323-324).

Varias maneras de documentar el conflicto en Colombia las ha liderado el Centro Nacional de *Memoria Histórica*¹⁰ que institucionalmente podría enunciarse como lugar de encuentro para la resistencia, no exento de polémicas y debates. En este lugar se asume un desafío: dar cuenta dignamente de la visibilidad de los sin nombre en tensión y relación con el exceso espectacular de la representación de los actores del conflicto en el ámbito social, artístico y cultural.

Esta es una muestra mínima pero potente de casos y experiencias que ponen en el centro reflexiones y acciones en torno a la resistencia, que en el contexto local ha estado vinculada históricamente a periodos de violencia que no han cesado en su totalidad y que hace parte de nuestra cotidianidad. La multiplicidad de manifestaciones sobre la resistencia amplia nuestra capacidad de ser críticos y poéticos a la vez. Por ello fijamos la mirada en las mutaciones de las violencias –micro y macro– y sus antidotos como prácticas de resistencia, en los que la recuperación de saberes y prácticas culturales ancestrales, cobran relevancia poniendo en cuestión modos de aprender y crear.

En ese sentido la visibilidad digna de los sin nombre, en términos de creación y de investigación social o educativa, implica una mirada cuidadosa no sólo conceptos o categorizaciones en torno a un determinado término; sino al reconocimiento de las prácticas cotidianas que transitan entre el resistir desde la oposición literal y directa, hasta aquellos bordes difusos que se hibridan y mimetizan para sobrevivir al silenciamiento al que nos vemos abocados a diario y denunciar poética y vitalmente injusticias sociales y humanas, reivindicando a su vez la valía de la existencia misma.

ENTRETEJIDOS CON OTR*S PENSADORES

Las líneas anteriores me permiten proponer un tejido alrededor del diálogo con pensadores decoloniales Silvia Rivera, Silvia Federici y Catherine Walsh. Algunos hilos de esos tejidos los puedo nombrar de la siguiente manera:

- Reconocer las relaciones que configuramos con el colonialismo moderno y global en tensión con el colonialismo interno (RIVERA, 2010, 2018) donde aparecen distintos momentos de colonización. Un primer momento asociado a la dimensión histórica de las colonias y un segundo momento que tiene que ver con los nuevos colonialismos enfocados no sólo a la tradición colonial histórica sino por ejemplo relaciones políticas y económicas actuales, en el caso de Colombia con Estados Unidos pero también con las prácti-

¹⁰ Más información: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>

cas asimilacionistas de los movimientos indígenas desplazados por Las Guerras a las grandes urbes y al reconocimiento reciente de las lenguas nativas y prácticas ancestrales diversas.

- Por otro lado, surgen cuestionamientos a desdiciamiento las lógicas instauradas del mercado o el reconocimiento de los trabajos reproductivos (FEDERICI, 2020) empieza a ser evidente. Esta visibilización de las labores domésticas y los trabajos reproductivos, en el contexto local deriva en preguntas tales como asociadas al impacto de la violencia sexual psicológica en los diversos tipos de violencia en la mujer en el conflicto que vive el país, pero a su vez violencias más sutiles cómo se viven?, por ejemplo en el entorno académico cómo se sitúan los silenciamientos existentes con sus lógicas de poder y mercado relacionadas al campo de las artes y la educación en donde surgen también contrarelatos y estrategias de cooperativismo, asociatividad y colaboración.

- Un tercer escenario de cruzamiento es la relación con la dimensión cultural que transita y se sitúa en el intersticio entre la condición económica de pensar la decolonialidad y la configuración de sujetos que de allí emana (WALSH, 2007, 2017). Esta dimensión cultural invita a una lectura crítica del auge de la participación indígena en procesos de decisión, pero también una revisión de prácticas asimilacionistas de los lenguajes, de rituales y de acciones incluyentes e integradoras en las que como contraretrato se propone la coexistencia una mirada ch'ixi (Rivera).

- Un cuarto elemento se relaciona con las geopolíticas del saber del conocimiento (Walsh) y los legados mismos del conocimiento. Como estas maneras se traducen en un proyecto político y epistémico dónde lo colectivo toma fuerza, el trabajo de los comunes, las memorias colectivas, el aprendizaje entre comunes como y los aprendizajes colectivos, emergen cuando se ponen en diálogo saberes previos que reconocen sus orígenes y mutaciones que sólo acontecen en el momento de su construcción conjunta.

La última relación está asociada con la construcción de una episteme propia a partir de estrategias donde se pone en el centro el cuerpo en la construcción del conocimiento y que este acontece precisamente desde otras miradas que no pasan únicamente por el lenguaje racional, sino que surgen de lo cotidiano y nuestros haceres invitándonos a revitalizar la experiencia y ampliar los sentidos de lo que hacemos.

SER ARTISTA PROFESORA EN TIEMPOS ACTUALES

Las experiencias y conversaciones en el tránsito del exploratorio junto a las preguntas por comprender rastros decoloniales y de resistencia en mi quehacer como artista y docente convoca una mirada afectiva y rigurosa a lo que he venido haciendo. En esa medida deslizarse ante la institución y las relaciones con el saber y el conocimiento que hemos heredado, pero que también resignificamos en torno a las artes y la educación, ha sido un desafío permanente, sobre todo teniendo en cuenta el contexto y momento histórico actual que vivimos.

¿Cómo acompañarnos en las crisis? es una pregunta en voz alta que he hecho en las recientes asambleas en las que he podido estar. Pero adicionalmente, ¿qué implica esa compañía en términos que cuestionen las relaciones de poder y las relaciones instauradas que hemos normalizado? es decir acompañarnos decolonial que no pase únicamente por los discursos, sino que atraviesen el cuerpo, encarnando una propia episteme que también requiere con urgencia configurarse colectivamente.

Desde ese lugar aparecen pequeños deslizamientos institucionales y afectivos que pasan por poner en primer plano acciones y procesos que convocan el conflicto y la paz a pequeña escala, aquella que se moviliza desde convoca la acción cotidiana. Desde esa escucha empática que a diario nos descoloca porque la palabra pronunciada como acontecimiento implica un despliegue generoso que confronta el propio prejuicio. Esa construcción a pequeña escala contempla también un conmovirse ante el otro y proponer alguna acción conjunta como gesto de renovación de los vínculos que existen entre nosotros.

Una perspectiva decolonial pasa por cuestionar las maneras en que hemos normalizado nuestros afectos que no están exentos de las distintas relaciones con la matriz decolonial mencionada anteriormente en este documento. Esa pulsión en torno a la pequeña escala tiene un eco en el relato macro asociado a la impotencia, la injusticia, la de soledad, la rabia, una maraña emocional que me/nos atraviesa actualmente para poder hablar desde un lugar que demanda otras maneras de relacionarse con el mundo.

¿Cómo transitar entonces cuestionando las lógicas establecidas, los discursos normalizados, las prácticas instituidas cuando en un país como el nuestro por pensar distinto y en voz alta no silencian sistemáticamente? Y en el que las relaciones de poder las violencias manifiestas se tornan noticia en primer plano como evidencia de las contradicciones que habitamos. Generar vínculos o estrategias donde la coexistencia sea un principio de vida no idealizada, sino desde la acción cotidiana continúa siendo un desafío.

La construcción de la colectividad y la fuerza que de ella emana necesita seguir siendo femenina, en dónde los detalles no hacen perder la vista panorámica de lo vivido, lo sensible y lo dramático de la existencia dialogando a su vez crítica y poéticamente ante las fuerzas de lo instituido. La fuerza colectiva femenina (FEDERICI, 2018) necesita seguirse tejiendo precisamente en tiempos de crisis.

Trabajar desde el disenso y crear desde allí, nos invita a comprender no sólo el lugar que ocupamos en la historia sino lo que podemos hacer con ella, generando otras narrativas frente a la misma y anticipando formas de transformación.

Con esa voluntad y espíritu, comparto algunos fragmentos de las experiencias que hemos sostenido con otros colegas que han decidido aventurarse a lo desconocido, en tanto transitamos un escenario común, en este caso la academia que se ha visto permeada contundentemente y de manera reciente por las realidades de crisis en las que estamos.

Los encuentros sostenidos que quisiera compartir se relacionan con los tránsitos compartidos en el Exploratorio que se presentó en líneas anteriores. Del cual surgieron diversos mapeos, narrativas y relaciones con las imágenes para cuestionar su configuración, lectura y creación, tratando de encontrar puntos comunes desde las experiencias situadas de cada quién. La imagen (Figura 1) que se comparte invita a pensar un relacionamiento en torno a cómo cada creador investigador se sitúa alrededor de lo que significaba la decolonialidad, la resistencia y las mismas nociones de conflicto y paz que resultaban complejas en el contexto colombiano.

En perspectiva de tejer historias en torno al quehacer del profesorado en artes, junto a varios colegas de Ecuador en el marco del Diplomado en Arte e Investigación: Modos de crear e investigar, se estableció un espacio de conversación con preguntas alrededor de perspectivas decoloniales.

¿Cómo se enseña a crear o se investiga creando desde una perspectiva decolonial? era el punto de partida, para abordar preguntas relacionadas con la generación de una memoria colectiva al respecto. Desde allí

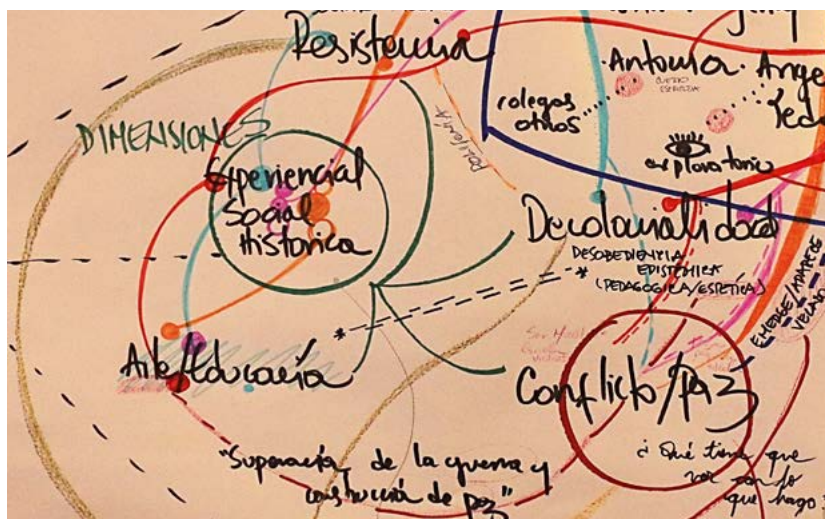


Figura 1: Mapeo de relaciones. (fragmento) Mónica Romero (2021) [dibujo]

surgieron interrogantes alrededor de sí era viable hablar de una noción de memoria colectiva en los grupos de los que cada quien hace parte y cómo se agencia dicha memoria, por un lado. Por otro lado, otra pregunta que activó la conversación era ¿qué prácticas coloniales están presentes entre nosotros y que de alguna manera determinan prácticas de memoria colectiva? y por último, ¿cuáles serían esas prácticas que cuestionamos y ponemos en duda para transformarlas?

Se comparte, entonces una imagen del registro de esta acción que llamamos Verbatorio (figura 2), donde se conversaba para poder pensarse estos asuntos alrededor del quehacer como artistas y docentes y proponer acciones que pudieran materializarse en las aulas, haciendo presente lo decolonial.



Figura 2: Verbatorio (fragmento), Participantes Diplomado Artes e Investigación: modos de crear e investigar. Guayaquil, Ecuador. (2021) [registro, jamboard]

Pasar por el cuerpo lo decolonial implica convocar haceres, pensares y sentires en el encuentro con otros, para expandir las relaciones que se nos han instaurado con el conocimiento y darle lugar a aquello que históricamente ha quedado excluido de esas formas maneras y relaciones con el conocer.

REFERENCIAS

- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Rivera, S. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rubiano, E. (2017). *Memoria, arte y duelo: el caso del Salón del Nunca Más de Granada* (Antioquia, Colombia). En: *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 9(18), 313-343. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/article/view/59106/pdf>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, (48), 25-35. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En: Walsh, C. (Editora). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*. Tomo II. pp. 17-45. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Zuluaga, P. (2018). FRANCIA ELENA MÁRQUEZ / ACTIVISTA COLOMBIANA. "Tenemos un gran desafío: transformar las políticas de muerte en políticas para la vida". Recuperado de: <https://ctxt.es/es/20180905/Politica/21487/Pedro-Adrian-Zuluaga-Francia-Elena-Marquez-activismo-Colombia-transformacion-politico.htm?fbclid=IwAR3B-1xzvWF1SSU4yF8X0oxVHA06LtAEqgM1xKIoyT8vYyvcBw2fVTyLUTs>

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE DESIGN THINKING

MEANINGFUL LEARNING IN ARTS EDUCATION THROUGH THE APPLICATION OF DESIGN THINKING

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA APLICAÇÃO DO DESIGN THINKING

Nora Ramos Vallecillo¹

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de la aplicación de la metodología Design Thinking para el desarrollo de procesos artísticos, en estudiantes de segundo curso del Grado de primaria de la facultad de educación de Zaragoza, dentro de la parte práctica de la asignatura obligatoria del primer cuatrimestre: didáctica de la educación plástica. Los objetivos propuestos con la implementación de esta metodología activa fueron que el alumnado comprendiera la aplicación práctica de esta metodología en el aula y aprendieran a valorar la funcionalidad de sus planteamientos artísticos. El sistema utilizado para la organización de los proyectos facilitó el trabajo mediante un desempeño cooperativo. Los estudiantes fueron responsables últimos de su aprendizaje ya que durante el proceso tuvieron que atribuir sentido y significado a los contenidos trabajados, mejorando sus habilidades para la búsqueda de información, elaboración de conclusiones y creación de contenidos didácticos.

Palabras clave: Design Thinking, Primaria, Educación Artística, Proyectos, Formación

INTRODUCCIÓN

Tras varios años de desarrollo profesional en el grado de primaria de la Facultad de Educación de Zaragoza detectamos una clara necesidad de crear espacios de aprendizaje para fomentar la indagación constructiva.

Gracias a la aplicación paulatina de metodologías activas logramos que los estudiantes ganaran en autonomía, trabajo colaborativo y motivación por aprender, pero, a pesar de ello, observamos la necesidad de introducir una estrategia didáctica que lograra que el alumnado encontrara un sentido y significado a los contenidos aprendidos en el área de didáctica de la educación plástica para posteriormente ser capaces de darles una aplicación práctica dentro de su desarrollo personal y profesional como docentes de enseñanzas medias.

Dentro del área de "Didáctica de educación visual y plástica" se deben establecer unas pautas para ensalzar el aprendizaje artístico y la comprensión de la cultura visual. Hay una clara necesidad de educar a los egresados para que sean capaces de construir conocimiento crítico con el que comprender la realidad

¹ Licenciada en Bellas Artes por UPV. Doctora en Educación por la Universidad de Zaragoza. Profesora asociada de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad de Zaragoza. Ha publicado y participado en foros académicos en el ámbito de la educación y las artes. Investigadora efectiva del Grupo (H22_17D): Estética y filosofía de la imagen.

visual y así poder enseñarla. Por ello, debemos proporcionar a nuestro alumnado las herramientas necesarias para la comprensión de estos medios en toda su amplitud (Ramos, 2020).

Este estudio incide especialmente en lo referido a los procesos de aprendizaje del alumnado. No debemos olvidar que la efectividad de la metodología viene dada por la conexión con este aspecto. Debemos seleccionar el método de trabajo adecuado para que el alumnado logre los objetivos de aprendizaje y desempeños propuestos en la programación de aula. Es importante el desarrollo de nuevos tipos de currículos para poder aumentar la participación de los discentes y ayudarlos a desarrollar una comprensión más profunda de las ideas importantes (Krajcik y Shin, 2014).

Actualmente, el proceso de cambio radica en tomar conciencia de la relevancia que tiene el foco de atención en la interacción que se produce en el proceso de aprendizaje del alumnado y el diseño de situaciones contextuales que lo faciliten. Este modelo implica pasar de un paradigma centrado en la transmisión de contenidos, a otro centrado en la creación de experiencias, que partan del interés de los estudiantes y situaciones de aprendizaje interesantes, que sean ricas en un desarrollo competencial y que conecten con el mundo real.

Para evitar que la formación se convierta en una simple y mera repetición de contenidos es importante que el aprendizaje tenga un fuerte componente funcional y significativo. En el desarrollo de esta experiencia didáctica abordamos cómo los estudiantes pueden planificar secuencias de actividades artísticas que tengan en cuenta estos dos componentes.

Los conceptos no son entidades independientes, aprender a utilizar un concepto implica mucho más que tener en cuenta un conjunto de reglas explícitas. Se debe tener en cuenta las ocasiones y condiciones en que se usa, que está relacionado con el contexto de las actividades en que cada comunidad las utiliza, es decir, enmarcado por el punto de vista cultural. El contexto asegura que la situación planteada sea auténtica (real o realista) y además relevante para el área profesional en la que se forma el estudiante, sus intereses personales o su vida como miembro de la sociedad. La singularidad de un escenario real o realista desencadenará diferentes formas de razonamiento que el estudiante deberá tomar en cuenta (Morales, 2018: 98).

El aprendizaje significativo es el proceso por el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal (Rodríguez, 2017). Además, posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes y estables, que tienen sentido para el alumnado (Díaz y Hernández, 2002). Se puede decir que se produce cuando una nueva información "se ancla" en conceptos relevantes previamente existentes en la estructura cognitiva (Moreira, 2000).

Para que los estudiantes realicen un aprendizaje de forma duradera deben romper el equilibrio inicial de sus esquemas de conocimiento respecto al nuevo contenido de aprendizaje. Requiere un esfuerzo deliberado por parte de los discentes para relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya poseen (Novak y Gowin, 1988). Como destacó Coll (1996), el alumnado construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende. Aprender significativamente es un proceso que conduce a la integración de nuevos conocimientos, modificándolos, estableciendo relaciones y asociándolos con conocimientos que el alumno poseía anteriormente. En este proceso se logra estructurar y organizar el

aprendizaje. El alumno aprende cuando encuentra sentido en lo aprendido. La clave para que el aprendizaje sea significativo es que tanto la información como el proceso de adquisición del conocimiento sean relevantes para el individuo y lo repitan (Acaso y Megías, 2017).

Debemos tener presente que es fundamental para el proceso de aprendizaje que el docente tenga siempre en mente los objetivos de aprendizaje que se van a desarrollar con el proyecto (Hmelo-Silver y Barrows, 2006). Los docentes deben poner especial interés en aclarar a los estudiantes las metas y expectativas de las tareas antes de la ejecución del proyecto, junto con la facilitación del conocimiento y orientación para ayudar al alumnado a trabajar (Tamim y Grant, 2013).

Para que un aprendizaje sea significativo el contenido debe ser potencialmente significativo. Este tipo de aprendizaje no es sinónimo de asimilación de material significativo. Desde la perspectiva constructivista, el material sólo no es potencialmente significativo (Ballester, 2002).

Para que un material sea significativo requiere que tenga significado lógico, esto es, que sea relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, de manera no arbitraria y sustantiva y, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta. Por lo tanto, en relación con el material de aprendizaje, además de tener una significación lógica debe convertirse en un contenido cognitivo nuevo para el estudiante (Moreira, 2000; Rodríguez, 2017).

Una de las características esenciales del modelo cognitivo de estructuración de la práctica para la educación artística debe ser que los aprendizajes sean significativos (Araño, 2005). Esta idea se sustenta en considerar el área de educación artística como especificidad en el ámbito de construcción de significados a través prioritariamente de la imagen visual, con un interés destacado por las producciones artísticas y de cultura visual (Barragán, 2005).

El proyecto artístico tiene un objetivo o meta que debemos alcanzar. Este objetivo se logra por medio de la aplicación de contenidos específicos. Esta es una de las características esenciales del trabajo por proyectos: la realización final de un producto capaz de satisfacer necesidades o resolver un problema planteado (Sánchez, 2013).

En los proyectos planteados durante el cuatrimestre los discentes elaboraron productos artísticos cuya premisa fue el poseer un valor didáctico, contando con su capacidad de transferir su conocimiento a un aula de primaria como artefacto de enseñanza y aprendizaje de los contenidos (Murillo y Serón, 2020). Este objeto debía ser el detonante para el trabajo en un aula de primaria (Martín-Piñol y Calderón-Garrido, 2020).

El objetivo de la propuesta didáctica planteada en el aula fue que el alumnado, por medio de la metodología *Design Thinking*, aprendieran a valorar la funcionalidad de su trabajo y entendieran la aplicabilidad real de lo planteado en clase. A su vez, quisimos conseguir que alumnos y alumnas desarrollaran un pensamiento divergente y creativo por medio del descubrimiento, la planificación y evaluación de su proceso de aprendizaje. Podemos decir que los objetivos específicos de este proyecto fueron la adquisición de aprendizajes significativos mediante la experimentación activa, junto a la aplicación de rutinas y destrezas de pensamiento conducentes a la reflexión, análisis y crítica artística.

DESARROLLO

Marco Teórico

La metodología utilizada para la organización de los proyectos realizados en esta asignatura fue la denominada como *Design Thinking*, un sistema de trabajo muy utilizado en el desempeño cooperativo, que hace referencia a una técnica para la generación de ideas innovadoras, con el objetivo del desarrollo del pensamiento divergente.

Por medio del desarrollo de este planteamiento didáctico se buscó que el alumnado adquiriera un aprendizaje significativo en términos plásticos y visuales, que le permitiera establecer vínculos sustantivos entre sus conocimientos previos y los contenidos aprendidos en la realización de los proyectos, para que, de este modo, pudiera construir en el futuro nuevos conocimientos, habilidades, valores y actitudes. En este sentido, la promoción de lo artístico centra su desarrollo en una metodología innovadora, que permite al estudiante cierto grado de autonomía, impulsando su emancipación como individuos a través de la resolución de problemas y desde el trabajo cooperativo.

Es una técnica para la generación de ideas innovadoras que toma como centro la perspectiva de los usuarios finales. Centra su eficacia en entender y dar solución a las necesidades reales de los usuarios (*Design Thinking*, 2014). Es una manera de resolver problemas reduciendo riesgos y aumentando las posibilidades de éxito y usa diferentes tipos de inteligencia como la integral, lo emocional y la experimental (Serrano y Blázquez, 2014).

Esta técnica de trabajo ofrece un marco coherente donde todos podemos aprender a ser creativos (Hernando, 2015). De esta forma, se pueden detectar problemas y necesidades, así como ofrecer soluciones efectivas. Esta metodología se puede aplicar en todo el plan de estudios y con estudiantes desde infantil hasta educación superior. El único requisito es tener una mente abierta y curiosa y un deseo de innovar (Portnoy, 2018).

En la actualidad se aboga por la inclusión del *Design Thinking* en la formación de los docentes ya que ofrece estrategias para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Además, la educación artística en clave de diseño puede ayudar a los estudiantes en la resolución de problemas complejos y para lograr pensadores más críticos ((Vande Zande, Warnock, Nikoomanesh, & Van Dexter, 2015).

El proceso de *Design Thinking* no es lineal, en cualquier momento el alumnado puede ir hacia atrás o hacia delante si lo consideran oportuno, saltando incluso a etapas no consecutivas. Se comienza recolectando mucha información, generando una gran cantidad de contenido, que crecerá o disminuirá dependiendo de la fase en la que se encuentren.

El *Design Thinking* se desarrolla siguiendo un proceso que posee 5 fases cíclicas (Portnoy, 2018):

1. Empatizar con los usuarios: Independientemente de lo que estemos diseñando, la identificación con el usuario siempre conlleva la interacción con personas. Satisfacer sus necesidades es la clave de un resultado exitoso. En las aulas, empatizar significa identificar posibles limitaciones o determinar problemas

que afectan al alumnado y que los docentes deben intentar resolver. Se tiene que entender los problemas, necesidades y deseos los discentes y plantear posibles soluciones.

2. Definir el problema: El objetivo de esta segunda etapa es sintetizar los datos para determinar si surgen patrones. Estos patrones ayudan a los futuros maestros y maestras a definir problemas. Los estudiantes pueden trabajar de manera colaborativa o independiente para definir problemas basados en sus observaciones. El trabajo en equipo pone en valor la capacidad de los individuos de aportar singularidad.

3. Generación de datos: En esta etapa los datos recopilados son una fuerza impulsora en el aula. Es hora de idear o utilizar los datos mientras se identifica con el usuario para encontrar posibles soluciones a los problemas identificados. Durante este proceso se desarrollan técnicas con un gran contenido visual y plástico. Esto hace que pongamos a trabajar tanto nuestra mente creativa como la analítica, dando como resultado soluciones innovadoras y a la vez factibles. Todo ello bajo una atmósfera en la que se promueve lo lúdico. Se trata de disfrutar durante el proceso y, gracias a ello, llegar a un estado mental en el que se dé rienda suelta al potencial personal.

4. Prototipar una solución: Esta etapa presenta una gran cantidad de innovaciones potenciales que piden ser prototipadas y probadas. Lo emocionante de la creación de objetos artísticos con una funcionalidad didáctica dentro de un aula de primaria es que los estudiantes toman ideas que abarcan todo el nivel de impacto y factibilidad, y se ponen a trabajar para crear una solución. El objetivo del prototipo es avanzar con posibles soluciones que puedan tener efecto y viabilidad mientras se usan menos recursos. Este proceso garantiza que los estudiantes se centren en el diseño y no en la perfección y permite ver que el fracaso no es algo que temer, sino más bien una oportunidad para aprender (Carroll et al., 2010).

5. Evolucionar el prototipo: Las etapas de prueba ayudan a determinar si el prototipo resuelve el problema del usuario. Si no es así, eso no significa fracaso. Más bien, una solución inviable que proporciona más información sobre el problema y determina cómo modificar el diseño.



Figura 1: Infografía diseñada para explicar las fases de desarrollo del Design Thinking. (Creación propia)

Aspectos innovadores de la propuesta

Los aspectos claves que quiso desarrollar esta propuesta fueron:

- Desarrollar una metodología que diese al alumnado una visión integral, asemejándola, en la medida de lo posible, a una forma de trabajo en el entorno laboral actual.
- Organizar los contenidos con un enfoque globalizador.
- Generar un aprendizaje contextualizado, que involucrara actividad, concepto y cultura.
- Posibilitar la generación de un proceso de aprendizaje significativo, según el cual los estudiantes relacionen un conocimiento nuevo comprendiendo su aplicabilidad y funcionalidad.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

Las tareas que se realizaron fueron establecidas a partir de la estrategia de *Design Thinking*. La estructura que se aplicó en la elaboración de este trabajo atiende a la siguiente organización:

Presentación: Se comenzó con una explicación del proyecto y la creación de grupos de trabajo heterogéneos. Se quiso que todo el alumnado implicado fuera consciente desde el comienzo de los aspectos fundamentales de los proyectos: desde la planificación del trabajo a las distintas fases y los sistemas de evaluación. Desde el principio los estudiantes pudieron conocer qué aspectos eran relevantes en el proyecto y así orientarlo para conseguir un aprendizaje efectivo. Por ello dentro de esta fase se explicaron de manera detallada las herramientas de evaluación objetiva que se habían diseñado para la evaluación y seguimiento de las fases del proyecto.

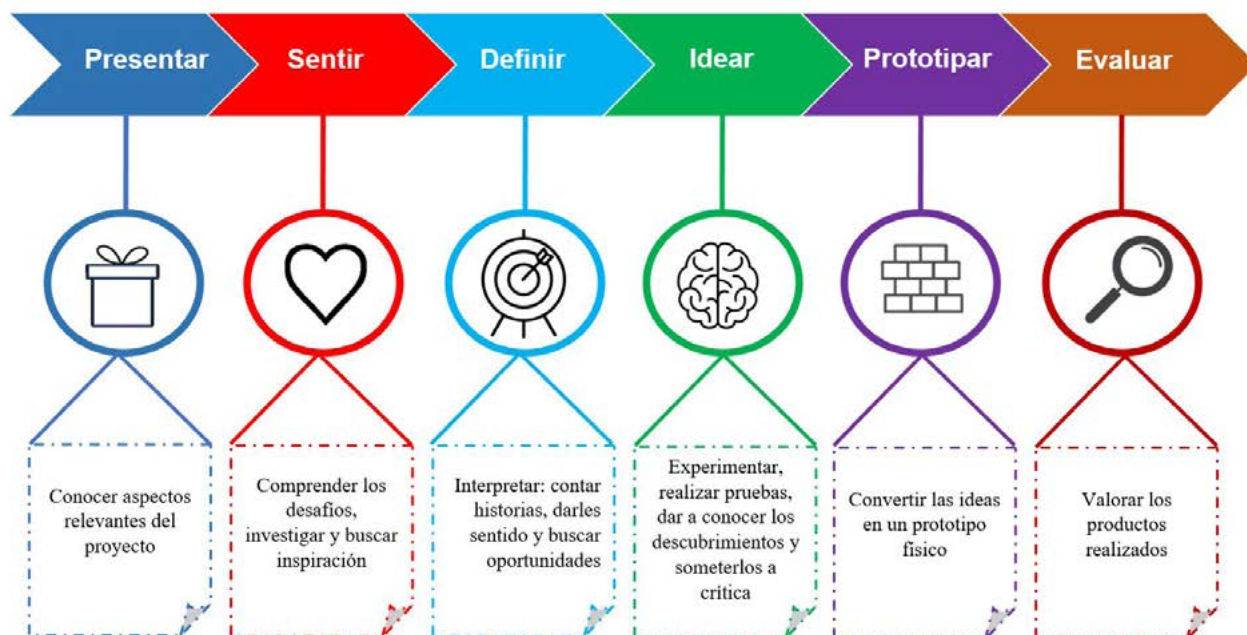


Figura 2: Infografía diseñada para explicar las actividades de enseñanza aprendizaje aplicadas en los proyectos. (Creación propia)

Sentir: El objetivo principal de esta fase fue comprender los desafíos, investigar y buscar inspiración. Esta fase fue esencial para que los miembros del grupo intentaran conocer y comprender a los usuarios finales de su diseño, en este caso el alumnado de primaria, de manera más profunda. Tuvieron que analizar situaciones, comprender la vida de los niños y niñas, así como los diferentes problemas y necesidades que se podían plantear. También debieron conocer las peculiaridades del currículo escolar. Tuvieron que desarrollar la empatía, que es la capacidad que tienen los seres humanos de identificarse con ciertas personas y entender sus sentimientos.

Definir: En este momento del trabajo se realizó una interpretación: contar historias, darles sentido y buscar oportunidades. Como parte de esta fase se tuvo que evaluar toda la información recopilada en la etapa anterior y conservar sólo aquella que realmente aportase valor y fuera relevante.

Idear: Los grupos de trabajo tuvieron que generar y mejorar sus ideas. Debieron experimentar, realizar bocetos y pruebas, dar a conocer los descubrimientos y someterlos a crítica. Como su nombre indica, en esta fase dio inicio el proceso de generación de ideas en base a las necesidades previamente establecidas. El objetivo fue tener muchas alternativas de solución y no ir en busca de la mejor solución, al menos de momento. Ninguna idea debía ser descartada y utilizaron diversos métodos creativos como lluvia de ideas o mapas mentales. Se fomentó que todos los miembros de los equipos participasen de estas sesiones y expusieran su opinión y punto de vista. Se puso mucho interés en crear un ambiente en el que todos los miembros se sintieran capaces de aportar puntos de vista y dar ideas, sin ser juzgados por ellas. Fue esencial crear un ambiente de libertad y de confianza, donde ninguna idea se cuestionara.

Prototipar: El propósito de esta fase fue convertir las ideas o soluciones a la que habían llegado en un prototipo físico. Los estudiantes tuvieron que realizar objetos artísticos con una clara función didáctica para un aula de primaria. Se utilizaron diferentes niveles de iconicidad: comenzando por niveles bajos en las etapas iniciales y mejorando conforme el proyecto fue mostrando progresos en relación con la documentación. En esta fase, se presentaron productos acabados, con el máximo rigor estético que pudieran conseguir.

Evaluar: En esta etapa se valoraron los productos realizados, tanto el objeto como la propuesta didáctica. Se solicitó a todo el alumnado que durante la presentación de los trabajos realizaran una retroalimentación a sus compañeros y compañeras, dando su opinión y comentarios al respecto, en base a los diseños finales y la rúbrica de evaluación diseñada para su evaluación. Fue esencial aprender de lo realizado y avanzar. Es una fase ayudó a identificar errores y posibles carencias que pudieran tener las propuestas.

METODOLOGÍA

Contexto

El emplazamiento de campo fue la facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. El objeto de estudio se llevó a cabo en el marco de la asignatura de Educación visual y plástica, obligatoria en el segundo curso del grado de Magisterio en Educación Primaria. Tuvo una duración dos horas semanales, relativas a la parte práctica de la asignatura, desarrollado durante el primer cuatrimestre.

Objetivos

El objetivo principal de este estudio fue conocer si la aplicación del modelo del *Design Thinking* tuvo un impacto positivo sobre el aprendizaje significativo del área de didáctica de la educación artística.

También se establecieron una serie de objetivos previos como identificar y analizar la eficacia del *Design Thinking* en el ámbito de la didáctica y evaluar la capacidad del alumnado para sistematizar procesos relacionados con la creación artística, y desarrollar una aptitud para entender la aplicabilidad de los contenidos de la asignatura.

Modelo de investigación

Para la determinación metodológica se valoró que las investigaciones actuales tienden a utilizar modelos dinámicos, flexibles, multidimensionales y, desde luego, sensibles a las características diferenciadas del contexto educativo (Agra, 2005). Por tanto, las razones que justificaron la opción metodológica seleccionada estuvieron fundamentadas con las características específicas del tema y la situación de la investigadora frente al estudio.

En cuanto al objeto de estudio se tuvo en cuenta que la Educación Artística participa de un nivel de complejidad inherente a aquellos problemas que precisan una aproximación cualitativa (Ortega, 2005). También se tuvo presente que la investigadora de este trabajo era a su vez la profesora del grupo donde se realizó el estudio.

Estos dos aspectos determinaron la utilización de un modelo de investigación etnográfico mediante el método de estudio de caso (Velasco y Díaz de Rada, 2009) ya que las técnicas etnográficas son muy útiles para la evaluación de aspectos educativos y permiten desarrollar la evaluación del aprendizaje del alumnado desde un enfoque que ofrece un enorme control sobre el trabajo realizado ya que el investigador es el principal instrumento de la investigación (Woods, 1998).

La técnica más frecuente, y que constituyen la base de la investigación etnográfica, es la observación participante (Giddens, 1994). La observación de lo que ocurre y la participación del etnógrafo de la vida en la comunidad es una herramienta para obtener su visión sobre los acontecimientos (Yuni y Urbano, 2005). A través de la experiencia en el aula se elaboraron los datos que luego se analizaron y desde este examen se buscó la generación de conocimiento. Este hecho marcó el sentido de la investigación, ya que se basó en recoger la acción, vivencias y experiencias que tuvieron los estudiantes de su realidad. De esta forma se realizó una interacción entre los sujetos, que ofreció la recogida de información y llevó a construir los datos.

Para el análisis de los datos se siguió el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Este proceso inductivo de análisis de datos abordó la recopilación de información a través de preguntas y notas de campo de la investigadora. La comparación se realizó dentro del emplazamiento, es decir, se comparó sistemáticamente acontecimientos, situaciones o contextos desde el punto de vista de la pregunta de la investigación. Además, se establecieron diferentes tipos de comparaciones en cada una de las etapas del análisis de los datos.

Resultados

El aprendizaje significativo posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los estudiantes. Los tres aspectos clave que deben favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje, la memorización comprensiva de los contenidos y la funcionalidad de lo aprendido (Díaz y Hernández, 2002).

En relación al primer aspecto, el logro de aprendizaje, se observó que esta metodología permitió a los estudiantes detectar las necesidades para comprender mejor un problema artístico y didáctico, posibilitó la identificación de los principios que respaldan el conocimiento visual y plástico y ayudó a cumplir los objetivos de aprendizaje relacionados con cada parte del programa teórico-práctico de la asignatura. Esto fue debido a que, como ya se ha destacado, el aprendizaje significativo se produce únicamente como resultado de la interacción entre la información nueva y la ya existente en las estructuras cognitivas del alumnado.

Los contenidos se fueron desarrollando de manera activa a lo largo de todo el proceso y permitió que los discentes fueran capaces de asimilarlos de forma correcta.

El *Design Thinking* provocó en el alumnado la búsqueda de soluciones para los problemas planteados mediante el uso de conceptos teóricos. Los discentes dieron sentido práctico a los contenidos adquiridos y fueron capaces de aplicar lo aprendido a otros contextos y situaciones. Además, lograron interpretar visualmente sus ideas.

Esta estrategia didáctica mejoró sus habilidades para la búsqueda de información, elaboración de conclusiones y creación de contenidos didácticos. A pesar de ello fue complicado que los estudiantes se involucraran en el proceso de investigación constructiva. Les costó desarrollar habilidades de aprendizaje creativo e independiente.

Respecto a la memorización comprensiva se debe tener en cuenta que para llegar a un aprendizaje significativo fue esencial el desarrollo de las competencias clave, muy especialmente la de “aprender a aprender”.

Por medio del desarrollo de los proyectos se practicaron habilidades inherentes a la actividad artística como son procedimientos de tipo conceptuales (demostrar, comparar, identificar), operativas (abocetar, organizar, calcular) y metacognitivas (resolver).

La actividad experimental en el desarrollo de la adquisición de conocimientos fue un aspecto esencial en el proceso de memorización comprensiva. El entender los contenidos mediante la aplicación práctica fomentó que fueran capaces de asimilarlos de forma más duradera. Los discentes a su vez comprendieron la importancia de poner en práctica los contenidos para su correcto aprendizaje. Los estudiantes manifestaron haber logrado una mayor capacidad de pregnancia para establecer relaciones a partir del uso de la imagen, por tanto, la construcción de significados se pudo asociar a la experimentación.

En relación a la funcionalidad de lo aprendido, los estudiantes manifestaron que gracias a esta metodología podrían transferir los contenidos aprendidos a otros contextos. Los participantes en el caso destacaron

que lo que habían experimentado y puesto en práctica les iba a seguir sirviendo en el futuro, principalmente las estrategias de aprendizaje.

Por medio de la práctica del *Design Thinking*, los discentes comprobaron como su trabajo artístico podía revertir en la mejora de su futuro alumnado de primaria.

Además, hay que destacar que esta metodología facilitó el trabajo mediante un desempeño cooperativo. Por medio del aprendizaje grupal los discentes adquirieron responsabilidades nuevas. En este sentido experimentaron la dificultad de construir un proyecto común consensuando ideas y propuestas. Los estudiantes fueron responsables últimos de su aprendizaje ya que durante el proceso tuvieron que atribuir sentido y significado a los contenidos trabajados, mejorando sus habilidades para la búsqueda de información, elaboración de conclusiones y creación de contenidos didácticos.

Discusión y conclusiones

En este estudio se desarrolló un proceso de indagación sistemática y crítica de la aplicación del *Design Thinking* dentro del área de "Didáctica de la Educación Visual y Plástica" para sumar las conclusiones obtenidas a los conocimientos actuales.

Se considera que el *Design Thinking* puede ayudar a los estudiantes a sistematizar procesos relacionados con la creación artística, para ser capaces de entender la aplicabilidad y significación de sus aprendizajes. En esta línea, pensamos que una buena utilización de los procesos, contenidos y estrategias de aprendizaje les aportarán las herramientas necesarias para llevar a cabo producciones artísticas de calidad y con un alto valor didáctico.

Por medio de la aplicación de esta metodología los estudiantes de educación primaria pudieron apreciar la funcionalidad de su trabajo, una aplicabilidad real y una memorización comprensiva, todos ellos elementos imprescindibles para la realización de un aprendizaje significativo.

Los estudiantes experimentaron una mejora en su autonomía ya que se sintieron responsables del éxito de su actividad durante el proceso. Consideramos, al igual que Castro (2010), que fue necesario un equilibrio entre el aprendizaje dirigido por el alumnado y la instrucción dirigida por la profesora. También se observó, de forma similar que en el estudio de Songxin y Zixing (2018), que los estudiantes realizaron durante el proceso más preguntas, lo cual debe ser considerado como un signo de su participación activa.

Además, la utilización del *Design Thinking* logró que el alumnado ganara en habilidades de aprendizaje autónomo, que es uno de los objetivos de la educación artística (Eisner, 1995), mejora de los procesos de trabajo creativo y organización de sus procesos de trabajo y aprendizaje.

La libertad concedida durante el desarrollo de este modelo metodológico supuso una complejidad añadida que debieron sortear. Cuando el profesorado pauta todas las fases de un trabajo, y los estudiantes desarrollan una función pasiva en el aprendizaje, las preocupaciones estriban únicamente en cómo salvar los obstáculos de lo propuesto. En cambio, cuando el proyecto se centra en que sean ellas y ellos quienes lo desarrollen de manera autónoma y no haya modelos referenciales cercanos, ni pautas en la distribu-

ción, creación y obtención de conclusiones, las dificultades apuntan en esta dirección. Aquí es donde la creatividad aflora, y con estrategias como ésta logramos potenciarla. El reto se centra en que el alumnado pueda desarrollar un pensamiento creativo que pueda ser utilizado en otras facetas de su vida académica y profesional.

Para lograr la competencia de "aprender a aprender" se reveló como especialmente eficaz la formación de los estudiantes de magisterio la adquisición y utilización oportuna de estrategias de aprendizaje cognitivas, entre las cuales se destacan las orientadas al autoaprendizaje y al desarrollo de las habilidades metacognitivas (Osses y Jaramillo, 2008).

Como expusieron Bogantes y Palma (2016) hay que conseguir que, por medio de aprender a aprender, el alumnado obtenga herramientas que les permitan comprender, construir y reconstruir la teoría desde sus propias formas de aprendizaje (metacognición). Para que la sistematización de los procesos se realice de manera correcta los estudiantes deben estar motivados para aprender y ser capaces de enfocar sus esfuerzos y la atención adecuadamente, controlar y evaluar su progreso, y buscar ayuda cuando sea necesario (English y Kitsantas, 2013).

Como los autores Nisbet y Shucksmith (1980) se considera que una de las finalidades de la educación artística debe ser la de enseñar a utilizar estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas. Teniendo en cuenta que, tomando su definición como referencia, las estrategias de aprendizaje son los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales. Por tanto, como destacan Calaf y Fontal (2010) el arte requiere de un cuerpo teórico, metodológico y experimental específico que conformen la disciplina de educación artística.

Al igual que en el estudio de Hmelo-Silver y Barrows (2006) fue de gran importancia que los estudiantes asumieran la responsabilidad de su aprendizaje para que comprendieran la importancia de construir un conocimiento funcional. En la línea de lo expuesto por Maldonado (2008) podemos decir que se evidenció que con el desarrollo de este modelo metodológico los discentes fueron capaces de comprender la utilidad de lo aprendido y realizaron un desarrollo práctico de los conceptos trabajados de la asignatura.

En relación a los límites de este trabajo se debe señalar que al tratarse de un estudio de caso único no es posible realizar una generalización de los resultados. Sin embargo, sí que sería posible transferirlos a otro contexto con cierto grado de similitud (Guba, 1981). Respecto a la prospectiva, se indican distintas líneas de investigación para mejorar el estado de la cuestión de la influencia de las experiencias a partir del uso del *Design Thinking* en el aula como indagar el efecto producido en el estudiantado a lo largo de distintos cursos académicos o analizar cómo repercute, a mediano y largo plazo, en su desarrollo artístico.

En resumen, en cuanto a la efectividad de este modelo metodológico, podemos decir que mejoró en el estudiante su capacidad para sistematizar el proceso de creación artística por medio de la comprensión de la operatividad de los contenidos y significación en sus aprendizajes. El alumnado activó sus conocimientos previos trabajados en clase, ganó en interés por el área artística y desarrolló habilidades creativas y metacognitivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Agra, M. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín-Viadel, *Investigación en Educación Artística* (págs. 126- 150). Granada: Universidad de Granada.
- Araño, J. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín-Viadel, *Investigación en Educación Artística* (págs. 17-42). Granada: Universidad de Granada.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer que el aprendizaje sea significativo en el aula*. Seminario de aprendizaje significativo.
- Barragán, J. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín-Viadel, *Investigación en educación artística* (págs. 41-80). Granada: Universidad de Granada.
- Bogantes, J. y Palma, K. (2016). La regulación continua de la enseñanza y del aprendizaje desde el evaluar para aprender. Una experiencia de la cátedra didáctica del lenguaje. *Innovaciones Educativas*(24), 60-72.
- Calaf, R., y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., y Hornstein, M. (2010). Destination, imagination and the fires within: Design thinking in a middle school classroom. *International Journal of Art y Design Education*, 29(1), 37-53.
- Castro, E. A. (2010). *Teacher as the Instrument of Evaluation: A Descriptive Case Study of Connoisseurship and Educational Criticism's Role in Project-Based Learning, Technology Arts Classroom*. University of La Verne: ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation.
- Coll, C. (1996). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (págs. 189-206). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill .
- Design Thinking. (2014). Recuperado el 15 de mayo de 2017, de <http://www.designthinking.es/inicio/index.php>
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 128-150.
- Giddens, A. (1994). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Guba, E.G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Sacristán, J. y Pérez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (págs 148-165). Madrid: Akal.
- Hernando, A. (2015). Viaje a la escuela del siglo XXI. *Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Hmelo-Silver, C. E. y Barrows, H. S. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 21-39.
- Krajcik, J. S. Y Shin, N. (2014). Project-based learning. En *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (págs. 275-297). Cambridge: The Cambridge Handbook of the Learning Sciences.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de Educación*(28), 158-180.
- Martín-Piñol, C. y Calderón-Garrido, D. (2021) Del objeto descubierto al objeto artístico, un planteamiento con propósitos educativos. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(2), 467-483.

EJE 2: Prácticas educativo artísticas y formación de profesores.

Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108.

Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Murillo, V. y Serón, F.J. (2020). Arte contemporáneo y STEAM en la formación de maestros de educación primaria: intersecciones arte y ciencia. *AusArt Journal for Research in Art*. 8 (1), 65-76.

Nisbet, J., Y Shuckmith, J. (1980). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

Novak, J. D., Y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Portnoy, L. (2018). Design Thinking Adds Why to the What and How of Learning. *Thinking Like a Designer*.

Ortega, A. (2005). El estudio de caso: implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la educación artística. En VV.AA, *Investigación en Educación Artística* (págs. 295-322). Granada: Universidad de Granada.

Osses, S. y Jaramillo, S. (2018). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.

Ramos, N. (2020). Aplicación de Design Thinking para la sistematización de procesos artísticos en el alumnado de Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 18(1), 24-39. Obtenido de <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2628/2621>

Rodríguez, M. (26 de diciembre de 2017). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. Obtenido de *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* V. 3, n. 1, pp. 29-50: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

Sánchez, J. (10 de marzo de 2013). *Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos*. Recuperado el 3 de mayo de 2013, de actualidadpedagogica.com: http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/

Serrano, M., y Blázquez, P. (2014). *Design thinking: Lidera el presente. Crea el futuro*. Madrid: ESIC Editorial.

Songxin, T., y Zixing, S. (2018). Hybrid Problem-Based Learning in Digital Image Processing: A Case Study. *IEEE Transactions on Education*, 127-135.

Tamim, S., y Grant, M. (2013). Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 72-101.

Vande Zande, R., Warnock, L., Nikoomanesh, B., y Van Dexter, K. (. (2015). The Design Process in the Art Classroom: Building Problem-Solving Skills for Life and Careers. *Art Education*, 20-27.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trola.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POTÊNCIA ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

LA NARRACIÓN COMO PODER ARTÍSTICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UN RELATO DE EXPERIENCIA

STORYTELLING AS AN ARTISTIC POWER IN TEACHER EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

Simônica Da Costa Ferreira¹
Centro Universitário São Roque

Resumo: A arte de contar histórias se faz presente na história da humanidade. Deve ser semeada, regada para que cresça, floresça e dê muitos frutos, pois é um ato prazeroso e necessário. Por meio dela viajamos no mundo da imaginação; as histórias transportam o ouvinte para uma viagem, onde palavras novas são aprendidas, músicas são ouvidas e cantadas e culturas são conhecidas. Assim, foi desenvolvido um trabalho envolvendo as linguagens da arte com o objetivo de mostrar que a contação de histórias deve estar presente na vida do professor, desde sua formação para que possa reverberar sua potência artística. Nesse sentido, esse relato de experiência traz o resultado de uma ação desenvolvida no curso de Pedagogia onde foi trabalhado a eficácia que a contação de histórias, somada a arte, pode ter na vida e na formação dos discentes através de seus docentes.

Palavras-chave: Contação de história. Pedagogia. Arte.

INTRODUÇÃO

Esse texto nasce de uma inquietação pessoal referente à formação em artes de alunos e alunas do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, sobre o cenário de isolamento vivenciado. Devido ao cenário de aulas ao vivo, ocasionada pelo distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19, foi necessário reinventar o curso presencial. Nesse sentido, as aulas passaram a ser realizadas via computador, tablet's e celulares, o que antes era vivenciado em sala de aula com ações propositivas, foi direcionado à tela do computador.

No livro intitulado "A arte de cantar e contar histórias" de Bia Bedran (2012), há a narrativa de uma história onde relata que um rei procurava alguém que lhe contasse uma história sem fim. Mas ninguém conseguia esse feito até que um moço apareceu dizendo conhecer uma história sem fim. Ele começou a contar dizendo que havia um criador de patos que morava à beira de um rio. Ele tinha tantos patos que não conseguia conta-los e, certo dia, houve uma chuva intensa que fez com que o rio enchesse demasiadamente e, os patos que ali ficavam passando de um lado para outro estavam demorando para voltar. Nesse momento o moço ficou olhando para o horizonte e o rei, muito intrigado, pergunta como a história terminava.

A autora supracitada encerra com reticências e nos permite fazer uma analogia com essa história pensando na arte, nas inúmeras reflexões que pode nos trazer; ela nos encanta, nos faz refletir, proporciona

¹ Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Educação pela Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP – Campus Presidente Prudente, licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Docente do Centro Universitário São Roque.

o parar, o pensar, o desconstruir para (re)construir, o criar, o sentir, "é uma forma de criação de linguagens – a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem do teatro, a linguagem da dança e a linguagem cinematográfica, entre outras." (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 35). A arte pode curar!

Nesse sentido, as aulas ao vivo foram o fator determinante para repensar o ensino de artes de maneira que levasse os estudantes a vivenciarem práticas que, de certa forma, pudessem expressar um pouco de suas histórias através, nesse tempo difícil que ainda estamos vivenciando, de uma linguagem da arte.

A arte da contação de histórias seja por imagem, falada ou qualquer outra forma de expressão nos oportuniza trazer à tona nossas experiências vividas, ter o outro como espectador e, ao mesmo tempo, participante da potência da expressão; misturar os sentimentos, trazer à tona imagens que estão dentro de nós delineando as linguagens artísticas presentes que podem suscitar o indivíduo.

E como mediar o ensino de Artes que envolve fatores apreciativos, visitas a espaços culturais, práticas, entre outros, estando em casa? Esse questionamento me moveu, como docente do curso de Pedagogia a me reinventar e pensar em estratégias que pudessem nutrir meus alunos e alunas.

Com essa inquietação, pensei em algo que pudesse valorizar a potencialidade dos estudantes e, consequentemente, fazê-los refletir que, quando estamos dispostos, somos capazes de fazer, mesmo em meio às dificuldades que podem surgir.

A presente comunicação traz um relato de experiência realizado no ensino superior, no curso de Pedagogia do Centro Universitário São Roque (UNISÃO ROQUE), no interior de São Paulo.

Com esse trabalho espero contribuir para reflexões que envolvem as possibilidades de trabalho tendo o professor como mediador do processo, percebendo sua relevância em um cenário que se instalou desde o início de 2020 – o isolamento social – onde todos os profissionais da educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tiveram que se reinventar.

Sendo assim, a prática desenvolvida com os estudantes do curso de Pedagogia teve como objetivo principal mostrar que, mesmo em um cenário difícil, duvidoso e cheio de incertezas, o ensino da Arte pode proporcionar a empatia cognitiva e emocional através da linguagem da fotografia trazendo as histórias de cada indivíduo reverberada por meio da imagem.

Como base teórica foi utilizado Coelho (1989), Machado (2004), Martins, Picosque e Guerra (2010); Martins (2011), Martins e Lombardi (2017), entre outros autores que falam da arte e da arte presente nas histórias. Portanto, minha experiência vivida é trazida como um relato de experiência fundamentada em autores que tratam a temática com deferência e primazia.

A ARTE E A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Quando paramos para pensar em histórias percebemos que elas são contadas todos os dias. Como nos afirma Sisto (2012, p. 31), "quando abrimos os olhos a vida se coloca à nossa frente. Inevitavelmente, começamos a formar um repertório de histórias: a nossa história." No cenário, que ainda estamos viven-

ciando, as famílias puderam parar e perceberem-se construindo uma nova história e, muitas delas, sem um final feliz, infelizmente.

Muitos perderam pessoas queridas, familiares, amigos. Foi necessário juntar os pedaços de nós mesmos para podermos seguir em frente e esses pedaços nos permitiram olhar ao redor e perceber que a vida deve ser valorizada; a vida deve ser vivida intensamente, mesmo que a dor nos deixe em pedaços. Mas é essa mesma vida que nos dá oportunidade de juntar o que foi despedaçado e começarmos de novo.

Pessoas, escolas, comércio, entre outros, iniciaram um novo aprendizado, e cada um deles têm uma história para contar seja através da dor, da voz, da imagem, do gesto; histórias foram se constituindo no fundo da floresta (MACHADO, 2004), provocando, incentivando, desconstruindo para (re)construir.

Sabemos que a contação de histórias nos proporciona o incentivo à criatividade, a participação, o sonhar, o imaginar e nesse tempo pandêmico várias histórias tomaram um formato diferente, ou seja, foram sendo contadas dentro de casa ou apenas no imaginário. Mas isso não tira a potência da arte existente na palavra. Pelo contrário, ela nos fortalece!

A arte provoca uma nova história, suas linguagens possibilitam a estesia da ação, da imaginação, criatividade. Nesse sentido, quando inserida na instituição de ensino, permite a elaboração de ações que valorizam o pensamento, a expressividade ou deveriam; ela nos tira da zona de conforto e nos permite ir além. "A língua do mundo é a Arte, abarrotada de cores, formas, sons, ritmos e movimentos. Essa língua que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas – existe em todo o mundo e para todo mundo. Desde sempre, a arte nos acompanha e nos representa em nossa humanidade". (EGAS, 2014), assim, a arte reverbera a potência das histórias, pois está presente em todo tempo, em todo o espaço.

A HISTÓRIA E A ARTE POR TRAZ DA IMAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A pandemia trouxe muitos aprendizados a todos nós. Como dito anteriormente, infelizmente, a maioria deles não foi uma experiência boa.

Leciono no curso de Pedagogia do Centro Universitário São Roque, interior de São Paulo. Vi de perto a dificuldade de muitos alunos e alunas para seguirem no curso e, me direcionando especificamente ao último semestre, vivenciei essas adversidades e a luta pela conquista do sonho para a conclusão do curso.

Alunos com pânico, depressivos, ansiosos, com receio, medo.

"Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste." (FREIRE, 1996, p. 103)

Realizando uma analogia referente a minha prática como docente desses estudantes, não poderia fechar meus olhos diante de tanta angústia e, parafraseando a fala do autor supracitado, sou uma professora a favor da beleza da minha prática onde não posso fingir que ensino só a teoria, mas de certa maneira, tento

ensinar que os problemas podem ter solução porque, se me nego a pelo menos tentar trazer um refrigerio ou ao menos tentar fazer com que meus discentes enxerguem o potencial em si, corro o risco de aborrecer-me e leva-los à desistência. Me canso, sim, mas não desisto!

A instituição teve seu papel relevante na tentativa de contribuir com os estudantes. Distribuiu chips com internet para os discentes, baixou consideravelmente o valor das mensalidades, facilitou pagamentos, entre outras ações que tinham como escopo o apoio nesse momento difícil que todos estamos passando, mas esperando para que se finde.

Discentes com depressão, ansiosos, sem forças e inseguros diante do cenário de incertezas e, para tentar amenizar esses sentimentos e tentar trazer um pouco de esperança, sempre separava um momento nas minhas aulas para que pudessem dizer o que estavam sentindo; fazia a “rádio artística”, que antecedia a aula, para oferecerem músicas ou somente pedirem para ouvi-las. Foram nesses minutos dispensados aos meus alunos e alunas que percebi que deveria pensar em algo que os fizesse refletir sobre a relevância da profissão que haviam escolhido e da importância que cada um tem.

O presente trabalho teve seu início em uma aula na disciplina de “Arte e Educação”. Nessa disciplina pude trabalhar com as várias linguagens da arte trazendo a relevância para a formação do professor para que pudesse reverberar em sua prática, com o fito de proporcionar uma experiência prática e estética com a linguagem artística da fotografia trazendo a história por trás da imagem.

Tendo como base teórica o texto intitulado “Arte, só na aula de Arte?” de Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, em um primeiro momento, trouxe a relevância da nutrição estética que devemos proporcionar para “enriquecer os estudantes ou um grupo com o que as obras trazem como: “poesia, fragmentos de filmes, imagens, obras de arte, trabalhos de crianças ou jovens – para alimentar olhares, percepções, pensamentos.” (MARTINS, 2011, p. 313)

Essa nutrição nos proporcionou momentos de reflexões que nos permitiram pensar em quais reproduções podemos levar aos nossos alunos, quais músicas escolher, entre outros. O que estamos proporcionando ou o que podemos proporcionar aos estudantes que lhes permitam se nutrir esteticamente? São escolhas que nos agradam ou que permitem o estranhamento, que provocam, que levam a interpretações e problematizações?

Findando os estudos, antes de caminharmos para a parte prática, estudamos sobre a ação propositora que visa a dialogicidade, a ampliação do olhar, experimentar, pois

“movemos o outro e a nós mesmos para viver experiências estéticas, não mais da maneira espontaneísta da escola que só valorizava o fazer, mas na consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-la com outros na conversa que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem de nossas amarras conceituais.” (MARTINS, 2011, p. 314).

Pensando nessa nutrição estética, na ação propositora, tive como suporte o texto intitulado “Ensino de arte no curso de pedagogia: travessia e perigo” de Mirian Celeste e Lucia Lombardi (2017) que traz a palavra-valise como ação propositora para o ensino de artes, uma “proposta de Ricardo Marin Viadel da Uni-

versidade de Granada, Espanha, apresentada no ConFAEB de 2012 com o título “Metodologias artísticas do ensino e a formação inicial de professores na educação básica”. (MARTINS; LOMBARDI, 2017, p. 1952)

Nesse sentido, pôde-se pensar na relevância dos alunos do curso de Pedagogia compreenderem que a arte não é limitada, ela precisa ser experienciada, vivida, compartilhada; é necessário a desconstrução para a construção, pois “a língua do mundo é a Arte, abarrotada de cores, formas, sons, ritmos e movimentos. Essa língua que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas – existe em todo o mundo e para todo mundo. Desde sempre, a arte nos acompanha e nos representa em nossa humanidade”. (EGAS, 2015),

Assim, a ação se deu tendo a linguagem artística da fotografia. Essa proposta teve dois direcionamentos, sendo que, o primeiro pedi para escolherem uma palavra que tivesse significado para eles, que trouxesse uma história. O segundo direcionamento consistiu em escolherem uma parte do corpo para escreverem a palavra escolhida e, o como último direcionamento, pedi para produzirem uma fotografia onde deveriam pensar na posição, luz, local, entre outros fatores.

O objetivo principal foi proporcionar um momento que os alunos vivenciassem algo artístico produzido por eles, trazendo a palavra-valise como nutrição estética e, conseqüentemente, possibilitar a reflexão da relevância da ação propositora verificando a capacidade que cada um tem de criar, mesmo em cenários incertos e compartilhar suas histórias através da imagem.

A seguir, trago as palavras eternizadas na fotografia e um resumo das histórias por trás das imagens que possuem narrativas de superação, força, coragem e a determinação desses estudantes. Algo que me surpreendeu, pois essa ação trouxe experiências vividas no curso, mesmo em aulas ao vivo, que trouxeram a realidade revelando o olhar para si.

A história por trás da imagem: “Metamorfose quer dizer constante mudança, tanto na forma quanto na estrutura, no hábito e na natureza. Escuto essa palavra e o que vem a minha mente é a letra da música de Raul Seixas; a junção das palavras metamorfose e ambulante, que quer dizer que a pessoa prefere mudar sem se preocupar onde está naquele exato momento, contanto que continue se transformando. Durante esse novo caminho que escolhi trilhar, notei a necessidade de parar, respirar, descansar e pensar que, o que eu precisava, era permitir a metamorfose na minha vida, para que assim eu deixasse de ser e viver como uma lagarta e me transformar em uma borboleta que sou hoje.”



Figura 1: “Palavra-valise” – Metamorfose. Fonte: arquivo pessoal

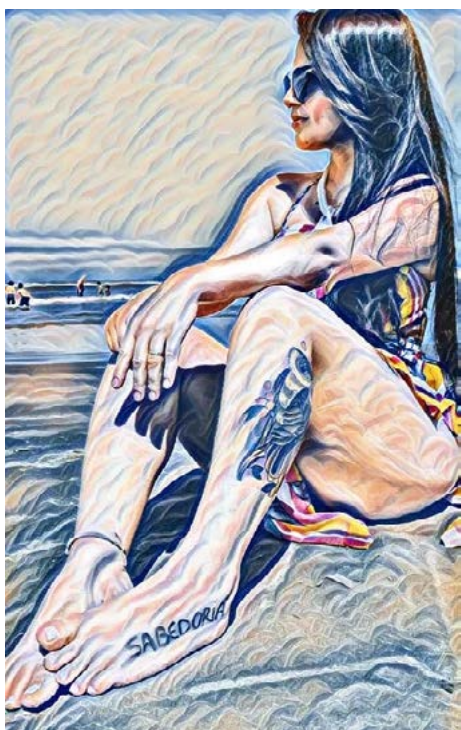


Figura 2: "Palavra-valise" – Sabedoria.
Fonte: arquivo pessoal

A história por trás da imagem: A palavra que escolhi e que representa minha trajetória de formação como profissional da educação é Sabedoria, pois assim que deixei os medos e dificuldades de lado e fiz a matrícula na faculdade, já comecei a agir com Sabedoria, e ao longo dessa trajetória acadêmica fui apossando-me de saberes, não só com as disciplinas ministradas, mas também com as experiências e histórias de vida de cada um que esteve comigo nesta incrível jornada, colegas de sala, professores, nos estágios e com a minha família, que tiveram que se adaptar para que pudesse realizar meu sonho. Acho-me uma pessoa muito pé no chão e em qualquer situação procuro agir com sabedoria, então escolhi escrever a palavra no pé, além do que representa os que guiaram e me sustentaram até aqui.



Figura 3: "Palavra-valise" – Lealdade. Fonte: arquivo pessoal

A história por trás da imagem: "Escolhi a palavra lealdade, pois a vejo em mim, sempre considerei sendo o mais importante, sempre acreditei que as pessoas ao meu redor eram leais a mim, mas por ironia da vida, não é bem assim, nem sempre as pessoas que estão ao nosso redor, nos querem bem, e mesmo muitas vezes me decepcionando, nunca mudei quem sou, tenho meus valores, propósitos, isso diz mais sobre mim do que sobre o outro, pois acho que nunca devemos perder nossa essência."



Figura 4: "Palavra-valise" – Força. Fonte: arquivo pessoal

A história por trás da imagem: "Minha mãe faleceu a dez anos e foi muito difícil para mim a perda. Adquiri uma depressão, não tinha alegria e prazer em nada; só pedia forças para poder continuar a viver. Depois de sete anos de sofrimento, pedindo forças todos os dias, pensei em começar a faculdade de Pedagogia. Tive o incentivo do meu pai e fui me animando e vendo que outras pessoas também passam por problemas e conseguem seguir em frente e isso me animou mais e me fortaleceu. Hoje eu vejo o quanto eu cresci, superei minhas dores; a palavra força me representa muito porque foi através dessa força que voltei a ser alegre e através da Pedagogia consegui me encontrar."



Figura 5: "Palavra-valise" – Música. Fonte: arquivo pessoal

A história por trás da imagem: "A palavra música, acredito, nos conecta com as pessoas, significa e ressignifica algo. Através de suas estrofes e melodias, a música, inspira quem está ao redor. É uma forma de contar histórias, de construção de pensamento, de levar alegria e leveza, de interagir e perceber o outro. A música traz a memória lembranças marcantes e com significados nos fazendo perceber a história do compositor. Além disso, a vida é mais colorida com MÚSICA."



Figura 7: "Palavra-valise" – Criatividade. Fonte: arquivo pessoal



Figura 6: "Palavra-valise" – Protagonista. Fonte: arquivo pessoal

A história por trás da imagem: "Assim como dizem que o protagonista é o personagem mais importante do teatro grego, eu me assumo como a personagem principal da minha história.

Eu assumi papéis importantes em toda minha vida, me dediquei e tomei frente de grandes obstáculos para alcançar os meus objetivos.

Eu sou protagonista quando sonho, quando idealizo e quando realizo.

Eu sou a protagonista frente aos meus aprendizados, as minhas batalhas, a minha carreira e a minha vida.

Eu sou protagonista!"

A história por trás da imagem: "Estou representando uma borboleta, que significa liberdade, criatividade, mudança, felicidade, beleza, alma, renovação e alegria. As cores, para mim, simbolizam alegria e as canetas e lápis me trazem alegria em poder criar e com isso dar sempre o meu melhor no que faço e criar é algo que me traz paz e alegria só em ver e, sendo professora, são objetos que irei usar muito e isso me representa demais na pedagogia, fazer tudo caprichado, criar coisas diferentes, por amor no que faço."



Figura 8: "Palavra-valise" – Arte. Fonte: arquivo pessoal

A história por trás da imagem: "Meu pai adoeceu, e todo mundo teve que se voltar a ele e cuidar dele, então eu tive que crescer muito rápido, meus problemas eram pequenos, nada era comparado a doença do meu pai, então chorar por gostar de alguém era algo minúsculo, ficar chateada por ter brigado na escola, era pouco, então comecei a guardar coisas pequenas, e isso virou uma bola de neve.

E isso me preparou para um dos piores momentos que já tive até hoje que foi a morte do meu pai. Eu tive que ser uma fortaleza, pois a família inteira de apoiou em mim, eu era a alegria de todo mundo. Então a partir desse dia, não chorei na frente de ninguém da minha família. Eu era uma adolescente que teve que dar uma de mulher maravilha. E aí uma hora isso sufoca. Me apoiei na arte. Eu não sei desenhar coisas fofas e bonitinhas, pois eu só desenhava aquilo que me machucava. Meus quadros, pinturas, coreografias, até meu gosto para filmes e livros são voltados para coisas mais sombrias. Então, no meu caso, a arte dói. Dói mas ela é a única forma que eu consigo colocar para fora aquilo que me mata por dentro. E nisso que eu sou boa! E nisso que eu me encontro! E é isso que eu sei fazer."

Diante de tantos trabalhos incríveis que recebi através desta ação, pude perceber o quanto a Arte pode fazer a diferença na vida de uma pessoa e, nesse trabalho trouxe apenas alguns deles, pois a sala era numerosa. Mas as "palavras-valise" reverberaram a esperança, a vontade de seguir em frente sendo elas: coragem, (r)evolução, esperança, florescer, perseverança, força, entrega, persistência, protagonismo, metamorfose, gratidão, resiliência, amor, aprendizado, guerreira, família, fulguração, resistência, fé, sabedoria, sobrevivência, dedicação, solidariedade, criatividade, arte, lealdade, música, autoconhecimento, realização, equilíbrio, esperança, mudança, decolar, vida, superação.

Criar possibilidades para um aprender a aprender significa possibilitar a construção do conhecimento de si mesmo para que eu possa ter empatia pelo outro. "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 1996, p. 23)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar esse relato de experiência, através desse congresso, sobre vivências na Pedagogia, me possibilitou impulsionar alunos e educadores que possam estar passando por situações semelhantes a perceberem a potência da Arte. Mas isso não significa que resolveremos os problemas de todos, mas através de uma ação artística podemos despertar aprendizados. Às vezes, é necessário parar para olhar, para ouvir, para sentir e sair do automático que nos robotiza.

O isolamento social foi dolorido, mas nos trouxe várias reflexões e aprendizados e, parafraseando Larrosa (2004), é relevante parar a ação mecânica, semear a delicadeza, confabular sobre o que nos acontece, sobre o que sentimos; parar para ouvir, fulgurar a alegria do encontro de si e do outro.

REFERÊNCIAS

- Beldran, B. (2012). *A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos*. Nova Fronteira.
- Coelho, B. (1989). *Contar histórias: uma arte sem idade*. Ática.
- Egas, O. (2015). *As coisas escritas não vão ser mais importantes que as coisas desenhadas nas figuras: direitos em aprendizagem em Artes*. Educ. Foco.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Autêntica.
- Lombardi, L.; Martins, M. C. (2017). *Ensino de arte no curso de pedagogia: travessia e perigo*. Anais ConFaeb.
- Machado, R (2004). *Acordais: fundamentos teórico-poético da arte de contar histórias*. DCL.
- Martins, M. C. (2011). *Arte, só na aula de arte? Educação/Periódico*.
- Martins, M. C.; Picosque, G; Guerra, M. T. T. (2010). *Teoria e prática do ensino de arte*. FTD.
- Sisto, C. (2012). *Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias*. Aletria.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES: O OLHAR SENSÍVEL PARA O DESENHO DA CRIANÇA

EDUCATOR TRAINING: THE SENSITIVE LOOK FOR CHILDREN'S DRAWING

FORMACIÓN DE EDUCADORES: LA MIRADA SENSIBLE PARA EL DIBUJO INFANTIL

Dislaine Myrtz Oliveira Sousa Sales¹ / Dislene Mércia Oliveira Sousa Ladeia²

Resumo: Ao longo do artigo, e com o apoio de uma pesquisa bibliográfica, o desenho é apresentado como produção cultural, linguagem e objeto de estudo pelas crianças. Identifica-se seu lugar na história da humanidade, bem como sua importância nos contextos escolares, sobretudo naqueles que envolvem o atendimento às crianças de 3 a 5 anos, que é conhecido como pré-escola. Em seguida apresenta-se elementos que trazem contribuições importantes para a sensibilização do olhar do adulto em relação ao desenho infantil. Trata-se, portanto, de observar atentamente a criança e seu traçado enquanto desenha, de compreender o desenho enquanto parte de um processo maior que revela o percurso gráfico desenvolvido pela criança, assim como buscar o diálogo com os autores sobre suas produções. As estratégias sugeridas não têm por intenção análise classificatória dos pequenos e muito menos de suas produções, já que busca compreender o desenho em seu processo, de maneira a favorecer o planejamento de momentos significativos no contexto escolar.

Palavras-chave: *Desenho infantil. Formação de professores. Pré-escola.*

INTRODUÇÃO

Este artigo surge como uma das atividades desenvolvidas ao longo do Mestrado em “Educação, Arte e História da Cultura” na Universidade Presbiteriana Mackenzie, cursado pela autora e coautora, que enquanto desenvolvem seus projetos de pesquisa, dialogam sobre necessidades formativas, observações de práticas e experiências desenvolvidas nas escolas de educação infantil da rede pública em que atuam como gestoras.

Destaca-se elementos que contribuem para a reflexão dos educadores que se preocupam em desenvolver um olhar mais sensível sobre a produção do desenho das crianças em idade pré-escolar. Trata-se de um convite para considerar o desenho infantil através uma postura curiosa e investigativa. A proposta é lançar um olhar que se apoia na consideração do desenho de crianças em idade de 03-05 anos como percurso e processo, ao invés de compreendê-lo e avaliá-lo como um produto finalizado, que responde a uma proposta de figuração.

¹ Dislaine Myrtz de Oliveira Sousa Sales : Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; pós-graduada em Arte Educação e Educação Infantil pela FACON; graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo e Arte Educação pelas Faculdades Integradas Teresa Dávila. Trabalhou por como professora na educação infantil e ensino fundamental; atuou como coordenadora pedagógica e atualmente é diretora escolar na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo.

² Dislene Mercia Oliveira Sousa Ladeia: Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; pós-graduada em Arte Educação e Educação Infantil pela FACON; graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo e Psicologia pelo Centro Universitário de Santo André. Trabalhou por 10 anos como professora na educação infantil e atualmente é coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo.

Ao longo do artigo, o desenho é apresentado com produção cultural, linguagem e objeto de estudo das crianças. Em seguida passa-se a discorrer sobre a sua importante presença no contexto escolar. A partir de então, são socializadas propostas que contribuem para a sensibilização do olhar em relação ao percurso do grafismo, à aprendizagem e desenvolvimento da criança, sugerindo ao professor: regularidade e constância na oferta de oportunidades de desenho; a observação atenta da criança e do seu traçado enquanto ela desenha; a interlocução com ela sobre a sua produção; o acesso ao material produzido pela criança ao longo de um período; a troca de informações com os professores que alimentem a reflexão sobre o processo e as produções infantis.

Com as ações sugeridas não se objetiva a classificação dos pequenos quanto ao conhecimento revelado em sua produção, mas compreendê-los em seus processos e percursos criativos, o que é essencial para desenvolver o planejamento de propostas significativas que favoreçam avanços para as crianças.

O LUGAR DO DESENHO NO MUNDO

O desenho é importante atividade humana, presente em muitas culturas, assumindo diferentes significados desde os tempos mais remotos. DERDYK recupera o registro desta presença em diferentes momentos da História, em que esta linguagem impacta a existência humana, como forma de experiência, conhecimento e expressão:

Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem das cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua ampliação mais elaborada para o desenho industrial e arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama a sua autonomia e a sua capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão e conhecimento. (DERDYK 2020, p.29)

Não há como não reverenciar esta linguagem, que se apresenta ao longo da história como importante ferramenta, que presta e responde de diferentes formas à necessidade humana. Desenha-se para entreter, para registrar, para projetar, para comunicar, para identificar, para representar, para mapear, para contar histórias, desenha-se para decorar, para informar, para explicar...

Ainda bem pequenas as crianças entrarão em contato com o desenho e com uma infinidade de imagens que povoam fortemente os lugares que habitam, desde as pequenas vilas até os grandes centros urbanos. Não demorará muito para que tenha contato com os elementos riscantes e presencie adultos e outras crianças a desenhar.

A criança, desde muito cedo, desenvolverá o grafismo, ora pelo prazer do movimento realizado, e mais tarde pelo encanto de observar as marcas deixadas sobre as superfícies. Na faixa etária dos estudantes atendidos na pré-escola, isto é, aproximadamente dos três até os cinco anos, esta atividade será tão intensa e vigorosa, que o desenho constituirá uma das principais linguagens desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Segundo IAVELBERG (2013) o desenho da criança abre mundos novos para ela, enquanto define formas e cores e atribui valores e significados a sua criação.

O ESPAÇO DO DESENHO NA PRÉ-ESCOLA

Ao caminhar por uma escola de educação infantil, qualquer observador, ainda que menos atento há de se deparar com produções de desenhos infantis ocupando espaços adotado pelos professores a partir de uma função expositiva: são varais, painéis, quadros de cortiça, murais... Ainda preencherão páginas de caderno de forma sequenciada, folhas retangulares maiores ou menores. Também surgirão em lugares menos prováveis reivindicados pelos pequenos como superfície riscante. Deste modo mesas, cadeiras, paredes, portas e muros recebem marcas do giz de cera, canetão, grafite...

No geral se percebe uma produção intensa e vigorosa do desenho, muito mais que em qualquer outro momento da vida humana. É como se a criança reivindicasse o direito de expressar por meio dessa linguagem, experimentando, mesmo quando lhe é sugerido, o prazer de deixar sua marca sobre diferentes objetos.

DERDIK (2020) reconhece que para a criança, a experiência é fonte de crescimento, e que estas e outras práticas possibilitarão o desenvolvimento da expressividade.

Os professores das instituições pré-escolares também farão uso desta ação característica, lançando mão de inúmeras propostas que terão o desenho como base, acreditando no potencial deste de tornar visível os saberes e os pensamentos das crianças, utilizando estes registros como forma de avaliar a coerência, a compreensão, a memória... Desenha-se história lida, faz-se o auto retrato, registra-se a memória das férias, representa-se a família e por aí segue um rol de propostas voltadas para a figuração. A criança, no geral, responderá de maneira positiva ao convite, ainda que não tenha desenvolvido o compromisso ou a coordenação de representar o real, preenchendo a folhas ou suporte da vez com seus traços que marcarão a superfície com vigor, construindo e imprimindo uma marca pessoal, uma característica que permite reconhecer autoria de seu traçado.

Em geral, as crianças de educação infantil agem com vigor ao desenhar. Experimentam movimentos e materiais oferecidos sem medo, fazendo-os variar por intermédio de suas ações. Trabalham concentradamente esquecem o entorno. Jogam, exercitam de forma plena sua função simbólica abstraem relações e consolidam uma linguagem singular de modo que os professores reconhecem o autor pelo desenho. A marca pessoal já referencia os pequenos desenhistas. (IAVELBERG 2006, p.35)

Se o desenho é realizado, na maioria das vezes, a partir da solicitação do adulto, será natural que ao concluí-lo a criança traga-o para a sua apreciação. O mesmo acontece quando, ao se surpreender com uma descoberta no percurso, os meninos e meninas queiram apresentar sua produção para ser vista pelo educador. Mas como este adulto se comporta diante de tal visão? Como responderá ao convite de apreciar a produção infantil?

É bem comum devolver-lhe um elogio curto e que passe admiração: *Que lindo! Muito bem!* Expressões que se repetem a cada nova produção de e logo se mostram vazias para a criança. Como resposta à criança ainda há quem olhe a produção como inacabada ou incorreta, indicando que precisa ser concluída ou corrigida. Daí a resposta será: *Volte para o seu lugar e termine; Capriche mais; Vou te dar outra folha; Faltou colorir, não é?; Ou ainda, Espere... vou te ensinar como se faz.*

Em todos esses exemplos o adulto se apressa em dar um retorno, se que tenha tempo ou intenção de apreciação mais profunda ou encantamento verdadeiro. A pressa na resposta por vezes encobrirá uma certa intimidação diante de traços ou rabiscos que não reconhece ou não sabe decifrar.

Geralmente, os professores em exercício aplicam e adotam uma ou outra classificação quando se defrontam com algum desenho infantil. Este, muitas vezes, intimida o adulto que diante daqueles indecifráveis rabiscos, acabam por minimizar o universo que a ele se apresenta. (DERDYK 2020, p.17)

Em documentações pedagógicas o percurso expressivo do estudante poderá ser resumido em uma única expressão classificatória, algo muito comum quando os pequenos ainda não figuram. Se diz: *Fulano ainda está na fase da garatuja*. A expressão ainda, revela que se esperava algo mais da criança, que ela não foi capaz de oferecer, e a palavra garatuja usada para resumir toda uma produção, sem dar conta de todos os saberes que estão sendo elaborados enquanto se traça "rabiscos" não decifráveis para o adulto.

Todas estas situações descritas nos levam a pensar na necessidade de desenvolver um olhar mais cuidadoso e sensível para a criança, reconhecendo-a em tudo quanto realiza. A atenção e presença são essenciais para todo aquele que tem a intenção de conhecer os saberes e experiências dos pequenos estudantes, como veremos adiante.

OLHAR SENSÍVEL PARA O DESENHO

Para construir um olhar sensível para a produção, há de dedicar-se com inteireza à observação, já que, como dito, é necessária presença e atenção. Acrescento ainda que é preciso romper com o automatismo, impressos nas respostas e reações, resultante de pressa e das lacunas da formação pessoal e profissional do educador.

*Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira.
Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. Olhar que envolve atenção e presença. (FREIRE 1996, p.10)*

A aproximação da criança que se expressa por meio de infinitas linguagens, inclusiva a linguagem do desenho, dará ao adulto mais condições de construir significações sobre o desenho (AUGUSTO, 2012). Para potencializar esta presença, que resultará no olhar sensível e reflexivo sobre a ação infantil, passarei a discorrer sobre atitudes e ações que nos tornam mais hábeis e capazes de fruir com estesia a produção das crianças, percebendo a aprendizagem e o seu percurso pessoal de expressão por meio dos traços, linhas cores e formas, pela observação do processo; observação do contexto e o diálogo com quem realiza.

ESTRATÉGIAS PARA A SENSIBILIZAÇÃO

Passo a discorrer sobre algumas estratégias sem, contudo, pretender esgotar as possibilidades, mas apenas citar três sugestões aplicáveis ao nosso contexto, e que certamente, quando desenvolvidas, são potentes no sentido de qualificar o olhar e as práticas provenientes desta observação e interação com os

meninos e meninas na educação infantil. São elas: observação do processo; observação do contexto e o diálogo com quem realiza.

Sobre a observação do processo

Diz respeito a permanecer junto às crianças desde quando elas encontram ou separam o material gráfico e enquanto elas desenham, observando os gestos iniciais, as falas, as interações, a movimentação e os registros que evidenciam sua intenção, sensação e planos diante dos suportes e riscantes, planos estes que podem ser alterados ao longo do seu processo.

É preciso evitar de se entreter em outras tarefas no momento do desenho, do contrário se perde de observar o que AUGUSTO (2021 p. 46) chamará de “singularidade dos percursos criativos” e seus aspectos ricamente observáveis. A tentação de agir desta forma é herança de um momento em que o desenho e as atividades plásticas eram vistas como forma de entreter, ou passar o tempo. Ou ainda como uma atividade de espera, por algo mais importante que viria a seguir. Era comum nas escolas, sugerir que aquele que terminasse a “lição”, poderia dedicar-se ao desenho, antes que algo de real valor tivesse início. Neste contexto, não interessava ao professor o que se produzia. Apenas evitar o ócio ou o barulho e movimentação excessiva.

Ao acompanhar a turma ao desenhar, o professor ainda tem a oportunidade de exercer a mediação, que HOFFMANN (2012, p.45) definirá como “um estado de alerta do professor que acompanha e estuda a história da criança em seu processo criativo”, oferecendo condição para a continuidade da sua ação investigativa e expressiva.

A observação atenta ao percurso, enquanto ele se desenvolve, é imprescindível para o conhecimento das aprendizagens em processo no ato de desenhar na infância.

Acompanhando as particularidades com que cada um trabalha, o que fala enquanto desenha, como interage com seus pares, o que desenha, que materiais usa, sua segurança ou insegurança para desenhar, o professor poderá se relacionar com ele em particular. O aluno, por sua vez, sentirá o valor que está sendo atribuído a sua dedicação, aos seus esforços e aos seus desenhos. (IAVELBERG 2013, p.34)

A indicação de acompanhar particularmente cada estudante pode causar algum estranhamento por parte daqueles educadores que têm turmas muito numerosas. Mas a orientação aqui é que se privilegie um pequeno grupo de cada vez que se pretende observar, além de fazer isso munido de instrumentos de apoio à memória como bloco de notas ou câmeras, que hoje estão disponíveis em aparelhos celulares.

Sobre a observação do contexto

Ver apenas um desenho de uma criança está longe do propósito de conhecer e celebrar com ela as o seu desenvolvimento gráfico, já que seus avanços não se apresentam com disciplinada linearidade. Sobre esta maneira segmentada de observação e análise, Silvana Augusto dirá:

Trata-se de um olhar que não nota as muitas outras aprendizagens gráficas das crianças que não avançam em linha reta, mas ampliando-se horizontalmente em tantas novas possibilidades de expressão elaboradas traço a traço, enquanto a criança desenha. Tão pouco se nota que as crianças nem sempre estão representando algo, mas sim experimentando os materiais, os modos de riscar a folha, o resultado obtido quando se coloca mais ou menos força sobre o giz, entre outras explorações apontadas na pesquisa. (AUGUSTO 2012, p. 52)

O desenho é parte de um todo que se liga com outros desenhos, realizados em outros momentos e que, juntos, contarão uma história de construções, pesquisas, idas e vindas num percurso criativo e criador, daquele que o realiza. O adulto que se propor a ler esta história impressa por meio do material gráfico deve coletar e organizar estas produções de maneira a ver o enriquecimento dos traços, a exploração do espaço, as experimentações dos materiais, o surgimento dos temas, as predileções...

MEREDIEU (2017, p.40), se utilizando de uma metáfora, compara o desenho com uma "imagem cinematográfica, que recebeu seu sentido das imagens que a precedem e a seguem".

Neste sentido a organização dos portfólios individuais dos estudantes, como possibilidade de documentação pedagógica, terá grande importância, à medida que dá visibilidade às aprendizagens em relação à expressão gráfica e outros saberes.

O diálogo com o autor

O diálogo deve acontecer enquanto a criança desenha, ou imediatamente ao concluir seus traços, já que para ela, ao finalizar o que fazia, a sua relação e percepção se alteram, podendo ser levadas por sensações, lembranças ou por acontecimentos, como comentários dos adultos ou dos colegas, a atribuir outros sentidos àquilo que fez.

Quando se orienta conversar com a criança sobre a sua produção, geralmente vem à mente uma frase comum na conversa do adulto com ela: *O que você desenhou?* Já indicando que a criança deve sempre estar figurando algo e que trabalha somente neste sentido. Rosa Iavelberg tem uma sugestão para iniciar a conversa com o autor do desenho:

Em vez de se perguntar: o que é isso, pode-se pedir ao aluno que fale sobre o seu trabalho. Essa é uma boa orientação na recepção dos desenhos, mas não pode ser repetida sempre. O professor deve se relacionar positivamente com desenho do aluno como dizemos, buscando referências no processo da aprendizagem de cada um. (IAVELBERG 2013, p.35)

Um bom relacionamento com a criança, o conhecimento dos seus traços e de seu percurso poderá levar a conversa por caminhos bem mais desejáveis por aquele que objetiva conhecer e por quem deseja ser notado e compreendido na sua expressão. A visualização dos desenhos anteriores darão conta de fornecer uma visão geral sobre a pesquisa e as experimentações que têm sido realizadas, levando a diálogos menos superficiais e artificiais, trazendo falas que considerem o interlocutor e sua vivência.

O fato de colocar-se próximo a criança, muitas vezes, é o suficiente para iniciar a conversa de forma espontânea. O interesse sincero demonstrado fará fluir de maneira natural uma conversa que agrega, aproxima e desperta cada vez mais o potencial criativo.

CONCLUSÃO

Para desenvolver um olhar mais sensível e o acolhimento da produção de desenhos das crianças na pré-escola, é necessário estar próximo e atento a elas, oferecendo observação e escuta atenciosa e reflexiva.

Este olhar não se desenvolve como uma atividade diagnóstica, que tem por objetivo identificar e mensurar habilidades infantis, mas antes, acompanhar o desenvolvimento e a construção do pensamento das crianças, de forma a lhes devolver propostas significativas e que impulsionem o desejo por expressar-se de maneira plena, nas possibilidades que o desenho oferece.

A percepção proporcionada pelo olhar sensível torna-se muito mais profunda e reveladora, quanto mais os educadores se colocarem na posição de fruidores destas produções. Esta percepção é definida pela sua concepção de infância, do processo ensino-aprendizagem e de seu papel na educação dos meninos e meninas.

Uma atitude curiosa e investigativa diante da produção infantil, imprimirá qualidade na prática pedagógica e será determinante para a humanização do atendimento na pré-escola, promovendo aprendizagens no que diz respeito ao desenho, a outras linguagens e campos de experiência.

REFERÊNCIAS

- Augusto, S. (2014). Ver depois de olhar: a formação do olhar do professor para os desenhos das crianças. São Paulo: Cortez.
- Derdyk, E. (2020). Formas de pensar o desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Panda Educação.
- Freire, M. (1996). Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Hoffmann, J. (2012). Avaliação mediadora na educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação.
- lavelberg, R. (2013). Desenho na educação infantil. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- lavelberg, R. (2006). O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk.
- Martins, M., Picosque Gisa; Guerra, M. (2009) Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD.
- Meredieu, F. (2017). O desenho infantil. São Paulo: Cultrix.
- Silva, S. (2002). A constituição social do desenho. São Paulo: Mercado de Letras.

LA FORMACIÓN DEL PROFESSOR DE ARTES VISUALES Y LAS “COMPETENCIAS” EM LOS DOCUMENTOS OFICIALES BRASILEÑOS.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE E AS “COMPETÊNCIAS” NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO BRASIL.

THE TRAINING OF THE VISUAL ARTS TEACHER AND “SKILLS” IN OFFICIAL BRAZILIAN DOCUMENTS.

Ana Marcia Akai Moreira¹

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Apoio: CAPES

Resumo: O artigo objetiva compreender a ideia de “competências” presente em documentos legais com relação à formação de professores de Artes Visuais no Brasil. Entendemos—numa perspectiva curricular em constante construção coletiva e na disputa contra a hegemonia da Educação—a formação de professores com desenvolvimento criativo, expressivo com autonomia intelectual e profissional. Na análise de dois documentos oficiais do Ministério da Educação (Base Nacional Comum Curricular e Base Nacional Comum da Formação do Professor) a ênfase na ideia de “competências” refletem valores sociais que estão na contramão do desenvolvimento e do aprofundamento dos conhecimentos do mundo, do exercício da ética e da estética que acreditamos ser uma das finalidades do campo das Artes. Os fundamentos que indicam uma formação por “competências” nos fez perceber possíveis consequências para os sujeitos que estão sendo formados no que diz respeito à distância entre os saberes/fazer.

Palavras-chave: Formação de professores de Artes Visuais; Competências; Currículo.

INTRODUÇÃO

A análise ampla que realizamos no doutorado (2017 a 2021), sobre o título: “Arte como direito? A formação do professor de Artes Visuais no Município de São Paulo” focada nas ‘entrelinhas’ da distância que existe entre o saber/apreender, o aprender/aprender e o saber/desenvolver-se na formação de um professor, tendo como pressuposto a formação de um profissional autônomo e emancipado cultural e intelectualmente, se faz presente, em parte, nesse texto.

Para esse artigo optamos em apresentar e evidenciar análises, divididas em duas partes: a primeira abordando a formação do professor e especificamente de Artes Visuais, revendo conceitos, dilemas e possibilidades e a segunda, tratando de um olhar sobre o tema das “competências” presentes nos documentos oficiais.

¹ Doutora em Educação – Universidade Católica de Santos (UNISANTOS/SP) “Arte como direito: as organizações curriculares dos cursos de licenciatura em Artes Visuais na Baixada Santista e no município de São Paulo”; Mestre em Educação (2017) – Universidade Católica de Santos (UNISANTOS/SP) “A arte na educação escolar: entre concepções e práticas”; Especializações: Escola Superior de Propaganda e Marketing/SP (ESPM) “Escola de criação”; Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP) “Poéticas Visuais”; Centro Universitário Belas Artes de São Paulo-SP; “Pintura e restauro”; Graduação: Bacharel em pintura, escultura e gravura – Centro Universitário Belas Artes de São Paulo-SP. Representante do Estado de São Paulo pela Federação de Arte-Educadores do Brasil (FEAB) e pelo Observatório de Formação de Professores de Artes Visuais Brasil/Argentina (UDESC).

Ao refletir sobre o discurso dos documentos e a prática cotidiana dos professores elucidada pelo significado das “competências”, acreditamos que muitos cursos de Licenciatura em Artes Visuais aqui no Brasil (mais de 70%), atualmente, formam professores que, pouco a pouco, perdem o sentido da reflexão sobre sua própria experiência (analisado na Dissertação de Mestrado da pesquisadora desse artigo) e do lugar dos seus saberes profissionais.

Por isso, entendemos que se faz necessário adentrar em pesquisas investigando como e porque as “competências” são implantadas—observando e refletindo desde a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pela criação de 10 competências que visam a harmonia da economia capitalista global e de ‘desenvolvimento humano’ que, a nosso ver, fez da educação um mercado para os grandes conglomerados educacionais lucrarem financeiramente—e o que está nas ‘entrelinhas’ de vários documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e a Base Nacional Comum de Formação de Professores—BNC – Formação (BRASIL, 2019)

Portanto, analisar o atual documento implantado para a Educação Básica no Brasil, como a BNCC, definido pelo Ministério da Educação, que implica numa ampla revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciaturas focada somente na prática dos professores, no conhecimento pedagógico dos conteúdos e nas competências, nos faz criticar e repudiar a BNC – Formação sobre as intenções ideológicas que estão na base dessas orientações legais.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS—EM ESPECÍFICO

Formar um professor é formar um profissional com percepção suficiente para aprender a desenvolver em si e no outro (estudantes), a vontade de conhecer o mundo e as coisas do mundo. É saber adentrar nesse universo compreendendo que ensinar é perceber que a “trama” pela qual vivemos e compartilhamos conhecimentos é fundamental para haver humanidade.

Antônio Nóvoa ao afirmar que “a formação dos professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal confundindo ‘formar’ com ‘formar-se’” (NÓVOA, 1995, p.24) nos faz acreditar que, para o professor formar-se necessita compreender que a “bagagem” de contextos históricos e conceitos sobre si, as coisas e as ações, farão parte do seu envolvimento com o conhecimento que irá desenvolver no seu processo formativo, pois a maneira como o sujeito vive com relação à ética e à observação do seu papel diante da vida, traz informações de quem ele será como profissional.

Os professores de Artes Visuais, mas não só, trabalham com pessoas que têm suas próprias histórias de vida. É importante que esses profissionais, por meio de uma formação autônoma e ética, desenvolvam a autonomia dos estudantes—nos pensamentos e ações—como profissionais de desenvolvimento humano. De acordo com Formosinho “As universidades, quando formam profissionais de desenvolvimento humano não formam executantes nem técnicos com autonomia limitada, mas pessoas com capacidade de concepção e com autonomia para organizar seu próprio trabalho.” (FORMOSINHO, 2011, p.141).

Começamos com duas palavras-chave que permeiam toda a formação dos professores de Artes:

uma é a palavra 'expressão', presente na maioria dos documentos relacionados às artes e à formação dos professores de Artes Visuais, principalmente no que se referem ao desenvolvimento dos conhecimentos, e que nos parece que vem ao encontro dessa autonomia, pois expressar-se é uma qualidade inata e sensível da comunicação humana e está diretamente ligada ao desenvolvimento dos sentidos que, quanto mais a desenvolve, mais repertório variado de sensações pode adquirir e acumular. Portanto, para expressarmos, se faz importante ter autonomia e vice-versa.

A outra é a palavra 'criatividade', também muito empregada tanto nos documentos como na educação em relação à formação em geral e, principalmente, nas artes, parecendo estar distante de seu significado – que são atuações (processos) de caráter simbólico e expressivo – atuando somente como preenchimento de um vazio, com sentido compensatório, como na análise da BNCC que trata a criatividade como um componente a ser transmitido por competências e habilidades préestabelecidas criando “produtos” para expor e etc.

Acreditamos que, tanto a criatividade como a expressividade, longe de ser compensatória, são ideias que crescem e se desenvolvem no próprio processo de construção de conhecimentos. Observar, tanto a criatividade como a expressividade, que podem ser desenvolvidas plenamente na educação formal, nos faz refletir sobre a necessidade de encontrar ou buscar algo que nos conduza a ter sensações agradáveis e, a partir dessas sensações, perceber que existem caminhos novos a percorrer em busca de mais conhecimentos e sensações, como um ciclo que se retroalimenta (conhecer, sentir, criar).

A Arte traz reflexões mais amplas do que somente o seu preenchimento por meio do tecnicismo, refletindo num vazio de significados, que nos parece estar sendo desenvolvido em muitas escolas de educação básica. Um exemplo dessa afirmativa é: ao se perguntar para estudantes sobre o significado das artes para o ensino a resposta, geralmente, é: “não sei para que isto serve” ou mesmo “parece não ter função alguma”. Nesse sentido, afirmamos que a formação por meio da arte não é mera distração nem fantasia, ao contrário, a Arte consegue atender à necessidade e a amplitude de criar e se expressar, fixar significados, compreender o seu entorno, passando a ser uma necessidade de desenvolvimento cognitivo e afetivo de comunicação, entre os sujeitos de um mesmo tempo e de uma mesma história humana.

Levando em consideração nas análises que a formação do professor, além de necessitar alimentar-se pelo conjunto das situações supracitadas, a maioria (mais de 80%) dos professores no Brasil enfrentam um conjunto de adversidades: a desvalorização e a desqualificação incluindo baixos salários – uma realidade social que não reconhece a dedicação e a carreira docente, com condições de trabalho difíceis pela pouca ou nenhuma oferta de materiais de apoio nas escolas, na relação com os estudantes e no número de estudantes por sala, entre outros aspectos.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Professores de escolas públicas ganham, em média, 74,8% do que ganham profissionais assalariados de outras áreas, ou seja, cerca de 30% a menos. Segundo Fábio Waltenberg, professor de economia da Universidade Federal Fluminense (UFF), o salário é um dos entraves para a escolha da profissão e as pessoas que têm notas mais altas nas avaliações acabam escolhendo outras profissões. No caso do profissional professor de Artes Visuais, acrescenta-se a desvalorização do campo das artes na cultura brasileira, que se traduz na desvalorização da Arte na educação escolar.

Consideramos que para o futuro professor de Arte ter autonomia de refletir sobre sua prática, além do direito a ter uma profissão digna, necessita ter clareza e compreensão a estímulos e princípios como: diálogo, trabalho coletivo, experimentação, reflexão contínua, prática artística, compreensão das linguagens de comunicação, instaurar a característica criadora entre teoria e prática e, por fim, ter a possibilidade de debater abertamente sobre perguntas e hipóteses que possam ser aprimoradas, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade crítica e da autocrítica, de forma integrada, tanto para a formação do professor, como das instituições de ensino superior que formam professores. E o que foi supracitado é o suficiente para valorizar este profissional.

Porém estamos caminhando na contramão dessa perspectiva formativa, ainda mais com a implantação, cada vez maior, de cursos de Educação a Distância (EAD) como aponta o senso digital EAD de 2018/2019 da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) que a quantidade de cursos oferecidos em EAD no Brasil em 2017 e 2018 passou de 3.041 para 16.557, dados indicando que os cursos totalmente à distância estão realmente atraindo, a cada ano, mais estudantes, comprometendo essa unidade teoria e prática (práxis) transformadora (supracitada) envolvida nas aulas presenciais e que para as Artes é imprescindível.

Essa reflexão sobre a formação do professor, cuja práxis formativa e transformadora são as bases do desenvolvimento humano, vem de encontro às “competências” que estão sendo implantadas em vários documentos legais. A seguir abordaremos o significado e as intenções de determinadas organizações curriculares relacionados com a competência e a análise de dois documentos relacionados com o tema proposto: a BNCC (BRASIL, 2017) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

AS COMPETÊNCIAS NOS DOCUMENTOS LEGAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A cada dia se mostra necessário o desenvolvimento de propostas e projetos curriculares organizados numa perspectiva aberta, responsável e consciente, com vozes que se oponham ao autoritarismo cada vez mais presente em nosso cenário educacional.

Atualmente (2020) no Brasil, as maiores tensões existentes estão nas bases dos currículos tradicionais (fechados, fragmentados e diretivos) que intencionam desenvolver o processo de ensinoaprendizagem como algo pronto e acabado, “implicitamente aceitável” importando “saber se as crianças ou jovens eram (são) bem-sucedidos ou não nesse currículo”, portanto, a “preocupação era (é) com o processamento de pessoas e não com o processamento de conhecimentos”. (SILVA, 2016, p.65). Entendemos, também, que os pensamentos não são neutros, assim como todas as outras formas de pensar no currículo, pois estes carregam funções e intenções determinadas pelas políticas econômico-educacionais.

As tensões curriculares aparecem principalmente nas atividades de planejamento dos professores, pois é nesse processo—entre intenções e ações—que o currículo se efetiva como guia de produção de uma realidade. Segundo, Hernández “Precisamos restabelecer o significado do saber escolar, pois nesse modelo que seguimos, as disciplinas escolares são o resultado da alquimia que a instituição escolar exerce sobre os saberes culturais.” (HERNANDEZ, 2000, p.30). A afirmação desse autor nos faz refletir sobre as formas e modelos de organização curricular dos cursos de Licenciaturas, em geral, aqui no Brasil..

Partindo da apresentação do Ministério da Educação que vem implantando diretrizes e bases curriculares como a BNC–Formação de Professores, documento baseado em três eixos (conhecimento, prática e engajamento) que vão nortear a formação inicial e contínua de docentes de todo o país, nos parece que o objetivo está centrado em adaptar uma determinada “qualidade” do ensino colocando o professor numa posição de transmissor e reproduzidor de conhecimentos. Os pilares dessa formação estão embasados em dominar, por meio de “competências”, os conteúdos e aprender como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os “alunos” e seus processos de aprendizagem, reconhecendo os diferentes contextos e conhecendo a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Na prática, a BNC–Formação aponta que o professor “deve” planejar ações de ensino que resultem nessa aprendizagem efetiva, gerando ambientes de aprendizagem, e ter condição de avaliar o que foi ensinado, conduzindo às práticas pedagógicas dos objetos determinados: do conhecimento, das competências e das habilidades previstas na BNCC.

Na BNCC, assim como em outros documentos internacionais da educação básica, o foco está num conjunto de “Competências” que contraria o verdadeiro significado da palavra “competência” educacional que, na sua etimologia *competentia* (Latim) significa a capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto sendo, claramente, confundido com *competere* (Latim), que atualmente está associada à palavra competência, que significa uma aptidão para cumprir alguma tarefa ou função. Exemplo disso: digitar a palavra competência no Google e o significado aparecerá.

A Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), na década de 1980, organizou um grupo para a Definição de Seleção de Competências o (DeSeCo), considerando os resultados apontados pelo Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA), fixando assim “10 competências” básicas para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, assim como para a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego. São elas: Comunicação na Língua Materna; Comunicação na Língua Estrangeira; Competência matemática; Competência básica em Ciências e tecnologia; Competência digital; Aprender a aprender; Competência interpessoal; Competência cívica; Espírito empreendedor; Expressão cultural.

Entendemos tais “competências” como princípios mecânicos, visto que o seu significado é de competir e não de compreender, relacionando os conhecimentos a se aprender, separados e fragmentados do contexto social/histórico de formação do ser humano, isto é, o ‘aluno’ recebe e aprende as competências (OCDE), passivamente, em aprendizagens focadas no mercado de trabalho.

Assim, ficam estabelecidas ações que os estudantes precisariam desenvolver (competências e habilidades) para se realizarem pessoalmente e profissionalmente na sociedade atual. No entanto perguntamos: que sociedade atual é essa?

Na BNCC, seguindo a OCDE, mas com outras palavras, as “Competências” gerais para a educação básica são definidas e tem como meta “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 54), na qual os termos: valorizar, utilizar, exercitar, identificar, nomear, representar, selecionar, são empregados e distribuídos no texto que compõe o documento e evidenciando a intenção das dez competências citadas anteriormente, na apropriação do conhecimento. No entanto, a nosso ver, as palavras que deveriam estar associadas ao desenvolvimento dos sujeitos seriam: conhecer, compreender,

EJE 2: Práticas educativo artísticas y formación de profesores.

investigar, refletir, apreender, relacionadas diretamente, como ações norteadoras de um conhecimento mais profundo, instigante, curioso e de abrangência universal, e que não constam nos documentos analisados.

Dessa forma entendemos que a BNCC e, conseqüentemente, a BNC – Formação de Professores são documentos diretivos e impositivos quanto aos conhecimentos que foram definidos por um conjunto de "especialistas" que vinculam a educação ao mercado econômico/educacional e não a integração e o desenvolvimento do sujeito e do cidadão para viver o seu tempo contemporâneo.

Para a análise desses dois documentos encontramos apoio em Cellard ao considerar-se que "uma análise documental parte de um documento surdo exigindo do pesquisador interpretações dentro de um contexto histórico". (CELLARD, 2012, p.296). Segundo o autor, o pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Nesse sentido devemos localizar textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade.

A seguir, apresentamos um quadro com os dois documentos que foram analisados:

ITENS RELEVANTES	Res. CNE/CP nº2 de 2019. Diretrizes de formação de professores.	Res. CNE/CP nº2 de 2019. Diretrizes de formação de professores
Presença da palavra 'Competência'	Em 16 páginas: 51 vezes	Em 16 páginas: 51 vezes
Palavras recorrentes	Competências e habilidades	Competências e habilidades
Autor (es) e contexto político	Comissão Bicameral (CNE/CP) Pres. Maria Helena Guimarães Castro. PSL Pres. Jair Bolsorano. Min. Ed. Abraham Weintraub. 3ª versão do Parecer que fundamenta e concebe a Base Nacional Comum de	Comissão Bicameral (CNE/CP) Pres. Maria Helena Guimarães Castro. PSL Pres. Jair Bolsorano. Min. Ed. Abraham Weintraub. 3ª versão do Parecer que fundamenta e concebe a Base Nacional Comum de Formação de Professores.
Como se compõe a estrutura documento	Baseado na BNCC Res. CNE/CP nº02/2017 e 4/2018 (Ensino Médio) que irá fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos de formação de professores definindo os recursos didáticos, à avaliação das aprendizagens e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de "qualidade".	Baseado na BNCC Res. CNE/CP nº02/2017 e 4/2018 (Ensino Médio) que irá fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos de formação de professores definindo os recursos didáticos, à avaliação das aprendizagens e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de "qualidade".
Princípios da norteadores de formação professores	Desenvolvimento de competências; - "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores); - "saber fazer" (mobilidade desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)	Desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas da educação de uma sociedade cada vez mais complexa.
O que se espera desse profissional da educação?	- "Adequação "ao proposto, relacionando as competências e habilidades que o "aluno" deve ter.	Competência do conhecimento profissional; - Competências específicas da prática profissional; Competência específica do engajamento profissional.

Fonte: pesquisadora.

A base dessa análise partiu de uma metodologia mista, com base em Creswell e Cellard (autor já citado acima) que, por meio da leitura dos documentos, a BNCC e a BNC – Formação, nos posicionou de maneira crítico/reflexiva no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos na formação do professor de Artes Visuais, oferecido pelas Instituições de Ensino Superior. Creswell nos fez analisar as entrelinhas dos documentos, refletindo sobre sua afirmação “[...] há leis ou teorias que governam o mundo e que precisam ser testadas ou verificadas e refinadas para que possamos entender o mundo.” (CRESWELL, 2007, p.25).

A estratégia que utilizamos para a coleta de dados convergiu das fontes quantitativa e qualitativa na qual coletamos dados referentes ao número de vezes que aparecem palavras relacionadas às “competências” nos documentos, para que pudéssemos partir de um entendimento, verificando e refletindo sobre as intenções, as interpretações e as análises com mais precisão, numa sequência que se intercala numa “exploração sequencial”, como afirma Creswell “A integração dos dois tipos de dados pode ocorrer em diversos estágios do processo de pesquisa: na coleta de dados, na análise de dados, na interpretação ou em alguma combinação de locais. Integração significa que o pesquisador “junta” os dados”. (CRESWELL, 2007, p. 215)

Portanto, ao analisarmos os dados e considerando o contexto político/histórico/social observamos que existe intencionalidade em promover sujeitos não pensantes, reflexivos e críticos, pois quando se aborda sobre profissionalidade, antes de tratar dos processos de conhecimentos dos sujeitos envolvidos com o próprio conhecimento, parece-nos que a intencionalidade está voltada ao produto final, com a oferta de um processo formativo superficial que não vai à raiz dos conhecimentos. Assim, o universo das áreas de Ciências Humanas, sobretudo da Comunicação e da Arte vão perdendo o sentido em documentos construídos de forma racional, padronizada e homogênea, com uma lógica que não privilegia o processo que envolve ensino e aprendizagem e sim somente a aprendizagem. Um apagamento de experiências que são estruturantes como: compreender investigar, refletir, apreender (palavras já citadas acima) deixando o sujeito reduzido à repetição e a transmissão de conhecimentos, configurando o ensino e as aprendizagens como um “valor a ser promovido”.

A formação superficial está presente nos documentos analisados, quando é afirmada na “competência profissional” e não intelectual dos conhecimentos, do individual e não do coletivo, nas diversas provas e avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outros, banalizando assim, a formação, resultando num processo formativo desprovido de significado. Nesse sentido entendemos que obedecer ou mesmo não observar essa banalização é apoiar o silêncio, é tornar-se cúmplice de ações que cada vez mais são mercadológicas e beneficiam somente o capital e não o social. Autores como Cury, Reis, Zanardi nos ajudam a refletir sobre essa situação afirmando que “ao expor um projeto que está previsto em lei, precisamos, criticamente, revelar os seus interesses, a quem favorece e a quem não favorecem”. (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p.61). E essa ação anti-hegemônica pode nos ajudar a transformar e mudar o rumo desse “projeto de educação” que está caminhando no Brasil.

Fazendo um percurso histórico brasileiro sobre a educação escolarizada por meio da Base Curricular Nacional (BCN), das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e aqui nesse artigo, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Base Nacional Curricular de Formação de Professores (BNC – Formação) concepções de “competências” e “habilidades” intencionam formar indivíduos claramente voltados para o trabalho e, não é qualquer trabalho, é um trabalho que pode ser

lucrativo para as grandes empresas como os Conglomerados Educacionais e econômicos como o mercado financeiro que, provocam ainda mais a desigualdade que marca a nossa sociedade.

Na formação de professores e especificamente, na formação de professores de Artes Visuais, compreender o conjunto de trabalhos teóricos envolvendo os suportes, as técnicas e materiais e os conceitos históricos de Arte—que não são evidenciados na BNCC—ajudam o percurso formativo dos futuros docentes e, sobretudo ensinar o que é inerente na educação, como ética, justiça, direito e estética, contribui para aprender a ver a “boniteza” do mundo, como sempre nos lembrou Paulo Freire. Entendemos assim que o ensino não é transmitir somente o saber, mas ensinar e apreender evidenciando e cultivando culturas que nos permitam compreender a nossa condição humana, com seus direitos, deveres e liberdades de escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos documentos analisados, observamos que, no Brasil, estamos aquém da evolução reflexiva que se refere ao ensino da Arte e à formação autônoma e emancipada cultural e intelectualmente dos estudantes—futuros docentes dessa área.

A educação em geral, e especificamente, nas Artes Visuais, bem como o ensino e as aprendizagens em todos os níveis educacionais vêm, ao longo dos anos e fortemente a partir da década de 1980, sofrendo com o processo desencadeado de um sistema educacional que se caracteriza como uma “empresa” ao implantarem Políticas Educacionais (BNCC, BNC—Formação), fragilizando e tirando conhecimentos de uma formação humanizada e emancipadora.

Para um cidadão buscar na Educação o acesso digno à partilha dos bens produzidos socialmente, ele necessita ter autonomia para escolher, com dignidade, que bens (sociais ou culturais) ele quer compartilhar, o que fica comprometido nas restritas e padronizadas orientações oficiais como a BNCC e a BNC—Formação que apresentam, salvo melhor juízo, a intenção de reproduzir mecanicamente conhecimentos e de priorizar práticas docentes, em detrimento de processos de adensamento teórico e de integração de saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS

Brasil, (2017). Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação, *Base Nacional Comum Curricular—Educação é a Base*. Fonte: URL <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 03/12/2019.

Brasil, (2019). Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 2 de 2019. *Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file> Acesso em: 10/01/2020.

Cellard, André (2012). *Análise Documental (p.295-316)*. In: POUPART, Jean et AL. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (3rd ed.) Tradução de Ana Cristina Nasser. Vozes.

Creswell, John W. (2007). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2nd ed.) Artmed.

Cury C, Reis M, Zanardi T. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. Cortez.

Formosinho, J. (2011). *Dilemas e tensões da atuação da Universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. In: Pimenta G, Almeida, M. (orgs) *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. Cortez.

Hernandez, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança educativa e projeto de trabalho*. Artes Médicas Sul.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. (2dn ed.). Dom Quixote.

Silva, T. (2016). *Documentos de Identidade: Uma teoria às teorias do currículo*. (3dn ed.). Autêntica.

LEITURAS COMPLEMENTARES

Carneiro, Silvío. (2019). *Vivendo e aprendendo... A "ideologia da aprendizagem" contra a vida escolar*. In: CÁSSIO, Fernando. *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Boitempo.

Charlot, Bernard (2020). *Educação ou Barbárie? uma escolha para a sociedade contemporânea*. Tradução de Sandra Pina. Editora Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freitas, L. (2018). *A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.

Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de C. e Silva. Editora Planta.

Morin, E. (2017). *Repensar a reforma, reformar o pensamento*. (4dn ed.) Trad. Eloá Jacobina. Brethrand Brasil.

Morin E, Viveret P. (2015). *Como viver em tempo de crise?* (2dn ed.). Bertrand Brasil.

Ostrower, F. (2004). *Universos da Arte*. (24nd Ed.) Elsevier. (1920-2001).

Pimenta, S. (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (3nd Ed.). Cortez.

Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (3dn ed.) Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. Artmed.

DIÁRIOS E CADERNOS DE ARTISTA COMO FORMA DE POTENCIALIZAR O PROCESSO CRIATIVO

DIARIOS Y CUADERNOS DE ARTISTA COMO FORMA DE EMPODERAR EL PROCESO CREATIVO

ARTIST'S JOURNALS AND NOTEBOOKS AS A WAY TO EMPOWER THE CREATIVE PROCESS

Leticia Soares Do Santos

Resumo: O presente relato descreve as experiências de construção poética dos diários e cadernos de artista baseados nas produções desenvolvidas na regência do estágio supervisionado III do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil, juntamente com a pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Tendo a ideia deste projeto surgida de uma vivência pessoal, apresenta-se um estudo sobre a potencialidade de criação dos cadernos e diários de artista, apropriando-se de uma metodologia autobiográfica que permite a formação pessoal e profissional tanto para alunos como professores. O relato convida para uma reflexão crítica acerca dos materiais de arte fornecidos pelo governo do estado e aponta a realização de um material didático que provoca uma reestruturação deste material. São construídas relações com o ensino/aprendizagem da arte, a partir do entendimento da arte como parte do desenvolvimento humano e de como a iniciação artística juntamente com os conceitos de professor proponente e objeto proponente são capazes de gerar discussões estéticas, sendo uma forma de repensar e rediscutir as relações entre arte e vida

Palavras-chave: arte educação, cadernos, diários e livros de artista, método (auto)biográfico, arte contemporânea, formação artística

APRESENTAÇÃO

Este relato irá descrever as experiências de construção poética dos diários e cadernos de artista vivenciadas na disciplina de estágio supervisionado III do curso de licenciatura em artes visuais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil. Para isto, serão feitas divisões por títulos que contemplarão as etapas do processo de pesquisa. Inicialmente, irei relatar a minha vivência com a minha própria produção de um livro de artista, que desde seu início, caracterizou-se por uma espécie de diário / caderno de artista. Primeiramente irei apresentar um pouco da minha trajetória e como cheguei ao universo dos livros e cadernos de artista, relatando a minha própria experiência que foi ponto de partida para o início da minha pesquisa científica. Em segundo lugar, será apresentado um material teórico de linguagem mais acadêmica. É preciso lançar mão desse recurso para melhor elucidar as razões, motivações e descobertas da pesquisa e da regência do estágio. No terceiro momento, o texto abordará a metodologia autobiográfica como um possível processo de formação, expondo seu potencial uso para construção de conhecimento sobre si e o mundo. Após a teorização sobre a metodologia autobiográfica, é chegada a hora de relatar as experiências poéticas de construção dos cadernos / diários de artista, explicando a justificativa do material didático construído para o estágio e analisando os resultados dessa vivência. Por final, as últimas considerações a respeito da experiência com os diários/ cadernos/ livros de artista serão descritas.

MEU LIVRO DE ARTISTA: MINHA MENTE É UMA ILHA FLUTUANTE

Antes de mais nada, acabarei por expor um pouco de minha vida pessoal a fim de explicar as motivações que me levaram até aqui. Sempre amei a arte e ela sempre esteve ao meu lado. Infelizmente, pelas dificuldades do sistema de educação pública e do ensino de arte no Brasil, nunca fui motivada a seguir uma carreira artística, na realidade, nem sabia que esta era uma oportunidade possível. Por motivos mil, após o ensino médio, fui estudar fisioterapia na Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, em 2015. Este é um fato, outro é que, infelizmente também, desde os 13 anos tenho depressão e possuo questões com automutilações. Portanto, quando eu estava estudando fisioterapia, por mais que gostasse das matérias, eu não estava sendo eu mesma e isso resultou em uma crise muito séria em 2016. Tranquei o curso, voltei para minha cidade, Pedreira, e voltei com o tratamento psicológico e psiquiátrico. E é neste momento que começa a minha história com os cadernos e diários de artista.

Fui sugerida pelo meu psicólogo a anotar meus pensamentos pois isto ajudaria na terapia. Animada, construí meu próprio caderno e este se tornou meu diário de artista pois, além das palavras escritas, eu também desenhava e pintava. Ele me ajudou muito a lidar com as minhas questões mais urgentes e básicas e me ajudou a me fortalecer e a ficar tranquila para a nova etapa de minha vida que iria começar: a tão sonhada faculdade de artes visuais. Ter o caderno do meu lado, um lugar seguro onde eu podia me expressar, me fez aceitar que meu caminho era nas artes e em 2018 consegui uma bolsa de estudos para licenciatura em Artes Visuais na PUC - Campinas, pelo Programa Universidade para Todos (ProUni). No primeiro ano tive disciplinas que me possibilitaram construir uma base sólida de conhecimentos sobre as artes, mas é em 2019, segundo semestre, que tenho minha segunda experiência com livros de artista e que foi uma transformação muito maior para mim, enquanto pessoa, artista, professora e agora, pesquisadora.

Eu estava tendo aulas das disciplinas de fotografia B, ministrada pela Profa. Dra. Paula Almozara, e desenho D, ministrada pela Profa. Ma. Andréia Dulianel. Em fotografia foi-nos proposto a criação de um fotolivro e em desenho, a criação de um livro de artista. Tendo a permissão de ambas as docentes, decidi então juntar os dois projetos e construir um só projeto, o meu livro de artista. Não quis fazer um projeto que valesse apenas para ganhar nota nas duas disciplinas, me concentrei em realizar um projeto que iria fazer parte dos meus trabalhos. E foi então que o meu projeto se constituiu com o título de "Minha mente é uma ilha flutuante".

Começamos então com a Ilha. Uma extensão de terra cercada por água salgada ou doce. Cercada por um mundo cheio de outras ilhas que também flutuam num universo infinito. A ilha também possui sua vegetação, animais, habitantes. É uma ilha viva e fonte de vida, fértil. Nela ocorrem diversas transformações, conexões, histórias, memórias, emoções, mistérios. Está e sempre estará em movimento, ora mais lenta, ora mais agitada. Imagino a minha mente como esse tipo de ilha que tem suas raízes que nunca estão fixas e sempre está viajando. É como a vida complexa de uma ilha.

Iniciei a construção do meu livro de artista com essa ideia. Queria falar sobre minha experiência com transtornos mentais, pretendendo contribuir para quebrar os estigmas que a sociedade possui sobre esse tema e a minha ideia inicial era conectar a anatomia humana com a natureza. E para isso, usei os recursos da pintura, colagem e escultura mas principalmente, a fotografia e o desenho.

A ideia do livro de artista utilizando essas duas linguagens que são fundamentais na minha formação foi importante, primeiramente por pensar sobre a perspectiva do fotolivro no qual:

As imagens fotográficas são protagonistas, ou dividem o protagonismo, na comunicação da mensagem. As fotografias são consideradas mais em relação umas às outras e ao todo do livro, do que em sua individualidade. Tais livros normalmente são gerados pela cooperação entre imagens fotográficas, texto, design e materiais gráficos e, em geral, possuem uma potência narrativa. Eles portam mundos, realidades que acontecem no livro, podem ser fonte de informação e de experiências. (Feldhues, 2018)

Pensar em uma espécie de fotolivro/livro de artista através de uma perspectiva das relações entre foto e desenho foi um processo libertador e de muitas descobertas. Inicialmente não havia a formação de um livro propriamente dito, mas sim, uma coleção de fotos minhas e de paisagens e objetos, como uma coleta de dados, um caderno de anotações e de memórias, quase como um diário, onde as fotos se articulavam entre si e com os desenhos, transformando fragmentos da realidade registrados nas fotografias e a mim mesma em um novo universo poético com uma narrativa própria e visceral, capaz de modificar a minha relação com o mundo.

Em segundo lugar, mas não menos importante, pela ideia do desenho como a primeira linguagem do ser humano:

*Toda a criança desenha.
Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias. (Albano, 2002, p. 15).*

Dessa forma, o desenho se tornou para mim um meio de resgatar a minha espontaneidade, os meus gestos criadores, o meu jogo simbólico, descobrir a minha poética, me ajudou a dar vazão aos meus sentimentos e pensamentos e como numa brincadeira de criança, aprendi a ver o mundo com leveza. E ao pensar na contação de história e não de qualquer história, mas a do meu percurso como artista e educadora, essas linguagens se fizeram presentes para que eu pudesse, enfim, como afirma Paulo Freire:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (Freire, 1967. p. 43)

O trabalho buscou diversos sentidos e a conexão estabelecida entre o observador-leitor e o livro foi claramente evidenciada e potencializada por meio das sensações geradas pelo toque, cheiro, cores, e por toda a carga emocional que o livro apresenta.

No primeiro capítulo do livro, é abordada a questão do desenvolvimento e como a arte está muito ligada à infância. Nesse primeiro momento, recordo as fases do desenvolvimento humano e coloco a questão de que tudo tem um tempo na vida, e que há sempre um caminho a ser percorrido antes de qualquer encontro, ou seja, há sempre uma rede inferencial de conexões antes de você se conectar à uma obra ou pessoa. No segundo capítulo, começo a narrar minha jornada através da luta contra a depressão profunda e como esta foi se espalhando e se tornando parte de quem sou hoje em dia. Na época em que tudo começou, aos

13 anos, eu não entendia muito bem o que era, mas poder me expressar através do livro de artista, anos depois, e mostrar meus sentimentos através da arte, foi um catalisador de sensações e pensamentos. O terceiro capítulo foi muito marcante para minha construção poética, pois reuni fotoperformance, colagem, pinturas, e desenhos de uma maneira condensada e impactante pelas cores, texturas e imagens que é o momento profundo de imersão e exposição de si. É onde eu deixo bem claro o que acontece comigo, minha depressão, meus cortes, meu transtorno de personalidade e como eu lido diariamente com toda a turbulência emocional. Mostro aqui como a psicologia, a psiquiatria e as medicações não devem ser um tabu, e é nesse momento que minha poética se apresenta de forma visceral. O quarto capítulo, por fim, apresenta o início de uma recuperação após tantos traumas. É o recomeço através da arte.

Com esse breve relato pessoal sobre a construção de um livro de artista, quero explicitar aqui como foi um processo de descoberta de gestos criadores, de geração de autoconhecimento, sobre análise crítica da realidade social ao (re)apresentar metaforicamente o suicídio, a automutilação, as minhas lutas mentais, a minha depressão e meu transtorno de personalidade borderline.

Assim, por meio do livro, conto a minha história com metáforas visuais. O livro setornou um mediador entre conhecimentos, a expressão artística, a imaginação e a fantasia e ainda mais, foi capaz de proporcionar a ampliação da rede de conexões entre colegas, alunos, professores possibilitando transformações em níveis subjetivos e coletivos.

ARTE E VIDA

Este trabalho começou então, a partir da experiência de construção de um livro de artista com narrativa autobiográfica juntamente com a necessidade de se pensar em inovações para a arte educação que sejam libertadoras e mais efetivas. A pesquisa se iniciou com a construção de uma ideia de recuperação de gestos criadores através do suporte do livro de artista, possibilitando a recuperação do desenho infantil, analisando como esta linguagem se faz presente no desenvolvimento humano. O desenho é a primeira linguagem da criança. É seu gesto natural, sua linguagem de expressão. Portanto a arte está ligada à vida desde seu início. O desenho é uma forma da criança se designar e designar o mundo que a cerca (Albano, 2002). É um processo de ser e estar no mundo, uma forma de comunicar seu universo interior com o exterior, possibilitando conexões novas que garantirão novos conhecimentos sobre si e o ambiente.

Segundo Papalia (2009), é verificado que o desenho da criança vai se modificando conforme ela vai crescendo e se desenvolvendo, adquirindo características específicas em cada estágio. Entretanto, Albano (2002), e outros professores constatam que este desenho tão natural e espontâneo, vai aos poucos se perdendo, e o que pode estar causando tão brusca ruptura seria a mecanização da alfabetização. Não é dito que a alfabetização não é importante, muito pelo contrário, ela deve acontecer sim, porém, como ela ocorre é que acaba minguando a expressão artística das crianças. Muitos exercícios mecânicos e repetitivos, que não permitem a expressão livre das crianças, que modulam, enquadram e encaixam moldes a serem seguidos, além de poucas horas para a educação artística e descoberta da sua expressão, tudo isso acaba por desestimular e cessar a linguagem do desígnio e seu universo lúdico. Ao invés da alfabetização ser uma descoberta, ela acaba se tornando um instrumento de dominação, na qual a criança abandona sua palavra e adota a do educador.

Devido a tal evidência constata-se que um novo olhar, cuidadoso e acolhedor, mais

sensível e aberto ao diálogo, deve apoiar o desenvolvimento das crianças sendo necessário construir um caminho de formação de indivíduos que aprendam a gerar conhecimento sobre si e sobre o mundo, no qual o espaço para a criação, para o lúdico e sua liberdade de expressão sejam garantidos como direito à vida para uma educação libertadora.

E para que tal mudança na educação das crianças ocorra, é necessário também haver uma mudança na formação docente, afinal os professores foram crianças que também perderam seus desenhos internos.

Albano (1998) relaciona a entrega iniciática com o desenvolvimento da personalidade artística, como um ritual de iniciação e indaga sobre a possibilidade de existir na relação mestre-discípulo a capacidade de desencadear a iniciação artística o que resultará em sua formação. O professor mestre é aquele que será capaz de ouvir a voz interior dos alunos e permitir a instauração de um convívio, onde através da vivência o mestre se torna um professor propositor que garante um plano de ação que o aluno irá encontrar a sua própria solução, sempre agindo em liberdade criativa e expressiva. O mestre/educador deve propor ao aluno um processo de ação, porém sempre deixando que a solução seja desenvolvida pelo estudante. É abrir espaço para o outro se revelar e se descobrir, e fazer com que as pessoas acreditem em seu potencial, deixando colocar a personalidade de cada um em ação. É preciso não ter medo da liberdade e de deixar livre as pessoas. Há então uma possibilidade de acolhimento por parte do mestre para a iniciação artística do aluno. Essa iniciação é fundamental para a formação artística e se baseia num relacionamento de mútuo respeito, onde a liberdade de ser quem é e de se expressar é essencial e proporcionada pelo mestre, permite que haja um processo de tornar-se outro através do outro.

Surge então a ideia de Professor Propositor. A proposição em arte e em seu ensino tem inspiração na concepção de arte geminada pela artista Lygia Clark (1920 - 1988) na segunda metade do século XX.

*Somos os propositores;
somos o molde; a vocês cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido da nossa existência. Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos; estamos a vossa dispor. Somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e solicitamos a vocês para que o pensamento viva pela ação. Somos os propositores: não lhes propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora.
Lygia Clark*

As educadoras Gisa Picosque e Mirian Celeste Martins, no texto "Travessias para fluxos desejantes do professor propositor" relacionam a ideia de proposição em arte de Lygia Clark com o percurso que o professor de arte deve seguir. O professor propositor então será aquele que terá a liberdade de inventar a si mesmo em seus afazeres da sala de aula, sendo capaz de redescobrir seu próprio desenho, designando-se e construindo mapas de conhecimento em arte junto com seus alunos.

Logo, o professor propositor terá uma ação poética na criação de materiais e situações de aprendizagem, agindo como curador dos conhecimentos que irão acompanhar seus alunos. O professor propositor também irá percorrer os caminhos da aprendizagem juntamente com seus estudantes. "A tarefa do professor propositor não é "dar aulas", mas provocar encontros produtivos entre arte, cultura, conhecimentos e sujeitos "aprendentes", sendo, ele mesmo, um deles" (Hofstaetter, 2017).

Nesse sentido, o professor propositor fará a construção de objetos propositores, os materiais didáticos. Esses objetos propositores podem ser também entendidos como poéticos à medida em que confrontam concepções do ensino aprendizagem cristalizadas e buscam alternativas para a vida escolar. Sendo assim, estes objetos se tornam dispositivos sensíveis, que proporcionam experiências formadoras de sentido e conhecimento.

O objeto propositor torna o aluno em seu próprio autor de sua aprendizagem, o que possibilita experiências singulares e compartilhadas.

Segundo Hofstaetter (2017) os objetos propositores são aqueles que realizam a função de mediação entre os sujeitos, o meio e os conhecimentos, incluindo a imaginação, a fantasia e a capacidade inventiva de cada um. Objetos propositores lidam com as diferenças que constituem cada um, oportunizando novos agenciamentos e diálogos entre a multiplicidade e a pluralidade do laço social. Objetos propositores se abrem ao novo, ao inusitado, ao não previsto e não esperado.

Sendo assim, o objeto propositor tem a capacidade de instigar a criatividade e o desenvolvimento artístico e pessoal, tanto de professores como de alunos. A partir do material didático é que se pode estabelecer conexões com a realidade, entender melhor o contexto social em que se está inserido, gerar conhecimento sobre si e sobre o mundo.

METODOLOGIA AUTOBIOGRÁFICA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO.

De acordo com Nóvoa e Finger apud Santos e Garms (2014), o uso do método (auto) biográfico nas ciências da educação é recente. Esta metodologia surgiu inicialmente na Alemanha do final do século XIX, como uma alternativa à objetividade dos pressupostos positivistas, os quais eram inadequados para o estudo dos fenômenos sociais pois consideravam que somente aquilo que pudesse ser comprovado cientificamente era verdadeiro, além de ser marcado pelo afastamento entre o objeto de estudo e pesquisador, neutralidade científica e análise de dados quantificáveis. Esta nova perspectiva metodológica foi primeiro aplicada em 1920, por sociólogos americanos da Escola de Chicago e desde então vem desencadeando polêmicas sobre sua epistemologia e importantes debates para o reconhecimento de seu estatuto científico.

O método (auto)biográfico possui uma característica heurística e assim responde à necessidade do concreto, auxiliando as pessoas a compreenderem sua vida cotidiana, dificuldades e contradições, por meio de um processo de interiorização e exteriorização que explicita o caráter dinâmico da subjetividade. Dessa maneira, as narrativas (auto) biográficas servem para análise da questão da formação de professores pois evidenciam o que ocorre no plano social.

Para Passeggi et al. (2011) os trabalhos baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. Segundo os autores:

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processos de biografização. (Passeggi et al., 2011, p. 371).

Destarte, o método (auto)biográfico tem os aspectos de formação do próprio sujeito e da formação enquanto teoria própria da ciência da educação, posicionando o docente como protagonista desses processos. Há assim, uma conexão entre o método e a pesquisa em artes visuais, abrindo espaço para a pesquisa-formação. Segundo Sandra Rey (2002), a pesquisa em arte é aquela realizada pelo artista-pesquisador a partir do processo de instauração de seu trabalho. É também aquela que implica um trânsito ininterrupto entre prática e teoria. Os conceitos retirados dos procedimentos práticos são investigados pelo viés da teoria e novamente testados em experimentações práticas. Para o artista, a obra é, ao mesmo tempo, um processo de formação e um processo no sentido de processamento, de formação de significado. É nessa borda, entre procedimentos diversos transpassados por significações em formação e deslocamentos, que se instaura a pesquisa.

Portanto as narrativas sobre trajetórias são capazes de discutir práticas educativas inovadoras e de dar visibilidade sobre o processo de formação pessoal e profissional, sendo uma forma de se projetar para o futuro, pensando em mudanças que podem ser feitas para novos caminhos da educação em artes visuais.

OS CADERNOS / DIÁRIOS DE ARTISTA E A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Partindo dessa reflexão teórica acerca da arte presente no desenvolvimento humano e sobre a iniciação artística através do conceito de professor propositor e objetos propositores, em meu processo de pesquisa de iniciação científica e na construção de meu trabalho de conclusão de curso, busquei construir um material didático que apresentasse o livro de artista como este objeto propositor no qual o professor propositor também pode se descobrir ao realizar essa construção poética junto com os alunos, contribuindo para a formação docente e discente.

Segundo Loyola (2011) o material didático para as artes deve ser instigante e despertar a curiosidade dos alunos, tocando-os esteticamente, no sentido de provocar estímulos e interesse em saber do que se trata, do que é feito, da possibilidade de experimentá-lo e compreendê-lo etc. Dessa forma, é concebido como material didático tudo o que puder ser utilizado como auxílio em processos de aprendizagem.

Dessa forma, o material didático que construí buscou contribuir para a recuperação dos gestos criadores, onde o livro de artista foi usado como um suporte e pode ser capaz de instigar os alunos e professores a descobrirem seus desenhos, sua linguagem natural, podendo designar-se em seu percurso criativo e na vida, explorando as mais diversas linguagens artísticas e construindo sua poiese.

Pode-se afirmar que o artista está sempre impelido a agir. E essa ação se caracteriza por uma sequência de gestos, os gestos criadores, que através de uma operação poética buscam formatar a matéria com determinado significado. Com estes gestos se dá o tempo da obra, um tempo único e próprio, onde o artista tem um inteiro envolvimento. Logo, a criação se mostra através de gestos criadores que são complexos percursos de transformações múltiplas, no qual algo passa a existir (Salles, 2013). Segundo Salles (2013),

através da visão que o percurso criativo está sempre em movimento, em sua continuidade, esta coloca os gestos criadores numa cadeia de relações, formando assim uma grande rede de operação profundamente ligadas. Isso significa que os gestos dão formas aos novos mundos e também estão conectados a outros mundos igualmente relevantes, que por sua vez também estão conectados a outros mundos e assim por diante. É uma grande rede inferencial, que ganha sentido quando nexos são estabelecidos a partir das conexões dos movimentos desses gestos. Os gestos criadores são motores de investigação, processamento, significação e criação. E a característica de serem uma rede de conexões inferenciais, é justamente a potencialidade de pesquisa, criação e formação dos gestos criadores, que perpassam todas as dimensões, provocando um movimento feito de sensação, ações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e inconsciente. (Salles, 2013). A ação transformadora se encontra justamente na mostra de como os elementos são atados uns aos outros, pois é nessa inovação, que se constroem novas conexões e novas realidades. O movimento dos gestos criadores criam laços, elos. Esses laços e conexões são formados a partir da vivência do artista com a realidade, pois sim, o artista precisa da realidade, como uma fonte de alimento e assim estabelece novas conexões com os elementos antes apreendidos e a realidade em construção.

Portanto, podemos tirar dessa reflexão que os gestos criadores, estão associados à descoberta do novo no mundo e são os movimentos que agem como motores da criação, pois partem da necessidade de agir do artista, de sua curiosidade e inquietude dentro de si. Como gestos de criação são potentes pois proporcionam novas conexões com a rede inferencial de conhecimentos do artista, formando novos universos e possibilidades singulares. A ação transformadora se dá a partir de como os componentes dessa rede se relacionam entre si, e como formam algo inovador. É essa novidade que transforma o artista e a sua realidade em que existe. Os gestos criadores se transformam em novas formas de enxergar a si próprio e o mundo, sendo uma maneira de autoconhecimento e análise crítica da realidade.

Quando pensamos em propor atividades didáticas artísticas para os alunos, também devemos processar esses momentos de criação em nós mesmos, os professores. Aluno e professor devem caminhar juntos para formar pontes de conhecimento e recuperarem seus gestos criadores. O poder da ação transformadora se dá a partir da vivência, por isso é tão importante refletirmos sobre propostas artísticas que instigam o pensamento crítico-analítico, que floresçam a criatividade, que fortaleçam a confiança, que recuperem a espontaneidade e o prazer de experimentar o novo.

Sendo assim, o livro de artista se torna esse constructo, um território de experiências e vivências, onde se pode explorar e entender o valor da diversidade cultural e refletir de forma crítica, analítica e criativa sobre questões socioculturais complexas, a partir da recuperação dos gestos criadores e rede de conexões e por essas razões, tendo a minha própria vivência como ponto de partida e prova de que esse suporte é sim transformador, escolhi trabalhar a reestruturação do caderno de desenho que o governo do estado de São Paulo entrega aos estudantes em um possível livro / caderno / diário de artista.

Partindo dessa justificativa, segundo Silveira (2008), há dois termos que norteiam a construção do livro de artista, a ternura e a injúria, que em suma, representam respectivamente, o gesto de preservação às conformações tradicionais (construção) e a subversão e contestação da permanência temporal do livro (desconstrução). É na relação dialógica entre esses conceitos que a poiese se manifesta.

Através da poiese que livro de artista então se instaura como obra e é uma possibilidade de diálogo único com o público a cada folhear de páginas. Este pode ser tocado, sentido, observado e expande todas as formas de conexões entre artista, obra e observador. É uma oportunidade única de conhecer mais a fundo o universo do artista, através de suas múltiplas linguagens - desenho, fotografia, colagens, pinturas, textos, poemas, entre outros. Julio Plaza, em artigo de 1982, O livro como forma de arte, já dizia sobre as possibilidades de fruição do livro de artista:

Se os livros são objetos de linguagem, também são matrizes de sensibilidade. O fazer-construir-processar-transformar e criar livros implica em determinar relações com outros códigos e sobretudo apelar para uma leitura sinestésica com o leitor: desta forma, livros não são mais lidos, mas cheirados, tocados, vistos, jogados e também destruídos. O peso, o tamanho, seu desdobramento espacial-escultural são levados em conta: o livro dialoga com outros códigos. (Plaza, 1982, s.p.).

Dessa forma, a construção do livro de artista se torna uma metodologia, pois implica numa relação com demais linguagens, provocando uma experiência sinestésica para o observador e para o aluno, tornando-se um processo de pesquisa-formação e que segundo Rey (2002), é aquela que implica um trânsito ininterrupto entre prática e teoria. Rey afirma que para a instauração da obra, de onde a pesquisa surge, podemos identificar 3 dimensões que se entrelaçam entre si.

Numa primeira dimensão encontramos o campo das abstrações, das ideias, das anotações, dos esboços, dos pensamentos, das intenções do artista. Nesta dimensão, as ideias estão surgindo, é onde podemos encontrar os cadernos do artista, com suas anotações e esboços; também é nesta dimensão que se encontram as referências que o artista traz consigo e rascunhos de projetos, que podem ou não se tornar obras. Numa segunda dimensão temos os procedimentos, experimentações, articulação de planos, materialização dos pensamentos e exploração de diferentes materialidades. Nesta dimensão que começam os trabalhos mais manuais, onde as ideias são colocadas em um aspecto físico. Já na terceira dimensão, encontramos as conexões, as articulações de significados e ideias, interpretações, conceitualização, crítica genética e estabelecimento de elos entre as manifestações culturais. Estas dimensões não obedecem uma ordem hierárquica e o artista pode transitar entre elas em diferentes momentos em seu processo de criação (Rey, 2002).

Podemos dizer assim, que é nesse movimento entre essas dimensões e pelas descobertas dos gestos criadores que o aluno irá formar uma rede de conexões produtoras de sentido e conhecimento (Salles, 2013).

À vista disso, tendo por ambição propor um plano de ação que ajudasse os alunos e professores em sua redescoberta dos gestos criadores, a fim de se estabelecer novas conexões da rede inferencial e os iniciar artisticamente, irei relatar como se procedeu o plano de aula da regência do estágio supervisionado III.

Denominei o plano de aula como "Oficina Livro de Artista", com título da atividade sendo "Repensando o caderno de arte como livro de artista". O objetivo foi propor uma reflexão crítica sobre os cadernos de desenho disponibilizados pelo estado, transformando-os em livros de artista através de uma reestruturação das configurações do caderno, permitindo a construção de um suporte didático que iniciasse os alunos nas práticas artísticas.

A habilidade trabalhada foi a de investigar a potencialidade das linguagens das artes visuais para a construção de objetos propositores que incentivem os estudantes à produção de conhecimento através de seus registros artísticos.

A justificativa para esse plano é de que, ao longo da vida escolar, através dos processos mecânicos de alfabetização e estruturação de um currículo pedagógico onde a arte não é tão valorizada como deveria ser, por seu caráter formativo, o aluno acaba por perder sua própria expressão natural do desenho, o seu ato de designar. É necessário então, pensar em experiências poéticas que visam recuperar o gesto criador dos alunos, para que estes possam desenvolver suas habilidades artísticas e também recuperar sua criatividade e capacidade de expressão, ajudando-o a se formar como indivíduo ativo na sociedade. Portanto, o livro de artista surge como uma possibilidade didática, se tornando um objeto propositor, que faz com que o aluno crie uma relação com diversas linguagens da arte, provocando uma experiência sinestésica para o observador e para o aluno, tornando-se um processo de pesquisa-formação, onde o estudante será capaz de ampliar sua rede de conexões inferenciais e ser produtor de conhecimento e de sentidos. Sobre o caderno do governo, escolhi esse suporte para ser reestruturado devido ao fato de como esse material é disponibilizado para o aluno. Como vim de escolas públicas, também sempre tive contato com o material escolar do governo do estado de São Paulo e me chamou a atenção em específico, as últimas edições do caderno de desenho desde 2019.

O Secretário João Cury, em 2018, motivado pela necessidade de construção de políticas públicas de forma participativa, promoveu o Concurso de Desenho #MinhaArteNaCapa, o qual convidou estudantes e servidores da rede pública estadual a participarem no processo de ilustração/diagramação do Kit Escolar – 2019. O concurso foi uma ação de integração dos projetos Gestão Democrática e Cozinheiros da Educação (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2018).

Foram dois temas, ficando a escolha a cargo do próprio participante: CIDADANIA EM AÇÃO – Compreensão da importância da participação social; e ALIMENTAÇÃO CONSCIENTE – Compreensão de todos os aspectos que englobam uma alimentação adequada, saudável e consciente, com base nas diretrizes preconizadas pelo Guia Alimentar da População Brasileira. (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2018).

O concurso tinha por objetivo enfatizar a participação coletiva e a cultura democrática no cotidiano das escolas e de suas comunidades; envolver alunos e servidores da rede num programa diversificado de ações, de forma que vivenciem todo o processo de democratização escolar; incentivar a educação para a cidadania e o controle social entre os públicos infantil e adulto; desenvolver e estimular noções do funcionamento de orçamento e gasto públicos; entre outros. (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2018).

Entretanto, não foi exatamente o que aconteceu. Todos os alunos que tive contato durante fevereiro de 2020 e junho de 2021, das duas escolas estaduais nas quais realizei os estágios de observação e regência, as escolas Dr. Sylvio de Aguiar Maya da cidade de Pedreira-SP e Professora Benedita Arruda da cidade de Jundiaí-SP, ao responderem minhas perguntas sobre o tal concurso de desenho me relataram que nunca haviam ouvido falar de tal projeto e que nem sabiam que o desenho que estava nas capas de seus cadernos eram de uma aluna assim como eles.

Foi isso que me despertou um questionamento muito forte que justifica o uso dos cadernos do governo. Quando fui aluna nunca tive essa oportunidade de poder ter a chance de um desenho meu ser a capa do material do estado. Num primeiro momento, pensando nessa possibilidade, acreditei que eu pudesse gostar muito de participar desse concurso e que os alunos também sentiriam o mesmo. E quando os questioneei a respeito, me falaram justamente o que eu estava supondo, sim, eles despertaram um interesse em participar se possível. Porém, o curioso é que em 2018 essa oportunidade surgiu e eles não ficaram nem sabendo. Então, quando criei esse plano de aula, com o objetivo de reestruturar o caderno de desenho, eu almejei fazer com que os alunos pudessem se apropriar desse material, levantando questões de participação política, questionando esse sistema que, interessantemente, se diz democrático mas não disponibilizou acesso integral a todos para participação deste concurso, e que apesar de ter uma ideia interessante de participação coletiva para construção do material, acaba por impor a todos os alunos o desenho de outro aluno. Não que a arte do outro estudante não seja interessante, mas a questão é, como foi escolhida essa obra? a partir de quais critérios? por valores de melhor ou pior por ser um concurso? mas como uma arte pode ser melhor que outra? quais esses valores de arte? o que estou transmitindo com essa atitude? porque impor uma imagem única a todos os alunos? entre outros questionamentos que acabam reverberando em perguntas acerca da própria qualidade e tipo de material, questões do tipo, que material é esse? é o suficiente para uma aula de artes? O restante dos cadernos contempla todas as disciplinas? Como posso melhorar? entre outras, reflexões que geram uma discussão crítica e ajudam os alunos a se posicionarem criticamente em questões sociais, ampliando suas concepções sobre a sociedade e sobre si.

Isto posto, nos dias 14 e 21 de maio de 2021, eu tive a oportunidade de lecionar a minha proposta didática, realizando assim as horas de regência do estágio III de licenciatura em artes visuais, supervisionado pela Prof. Ma. Tatiana Cuberos. Apliquei a oficina de Livro de artista na Escola Estadual Professora Benedita Arruda, para os alunos do segundo ano do ensino médio. Comecei meu contato com os alunos através da divulgação do seguinte cartaz nos grupos de whatsapp da professora.

Na sexta feira, dia 14, no primeiro encontro, trabalhei com os alunos os conceitos de arte e vida e professor propositor, apresentando a presença da arte no desenvolvimento humano e a importância de se pensar em novas propostas artísticas que auxiliem a descoberta de uma poética própria de cada aluno.

Posteriormente à introdução dos conceitos, foquei em trabalhar as ideias e concepções sobre livro de artista e apresentar a história das encadernações, em específico a encadernação japonesa de 4 furos, que foi a escolhida para ser trabalhada. Escolhi esse tipo de encadernação por ser mais fácil de se costurar, e porque as folhas do caderno do governo já possuíam furos, sendo mais acessível para aplicar em sala de aula.

Após discussão teórica, mostrei aos alunos como fazer uma pesquisa imagética sobre livros de artista usando uma rede social acessível a eles, o Instagram, para que pudessem apreciar os mais diversos tipos de obras possíveis a serem feitas, aumentando assim seu repertório artístico e sua rede inferencial de conexões. Juntamente com os estudantes, realizei a busca no aplicativo com a #livrodeartista e foi uma experiência muito interessante. Os alunos demonstraram uma surpresa ao perceber que podiam ter acesso à arte através das redes sociais e puderam expandir suas ideias sobre os livros de artista, conseguindo obter referências e repertório poético.

Por fim, passamos para a atividade prática de reestruturação do caderno de arte. Nesse primeiro encontro, tiramos a espiral em arame do caderno e tivemos tempo para recriar as capas (Figura 1).

Indiquei aos alunos que estes poderiam usar tecido como eu, que optei por usar o pano de uma blusa que não usava mais para montar no material didático, mas que também poderiam explorar outras linguagens, e assim fizeram. Alguns usaram colagem, outros desenharam, alguns fizeram pinturas, outros usaram adesivos, e assim foram os mais diversificados materiais e linguagens utilizadas. Sugeri a opção do tecido, pois este quando finalizado a sua colagem sob a capa de papel, esta fica mais resistente e com um acabamento interessante, além de ser uma opção que pensa no impacto das nossas ações no meio ambiente, pois o tecido pode ser reutilizado de roupas em desuso.



Figura 1: Material didático: Atividade prática. Acervo pessoal

Em adição, fiz um pedido e apresentei uma reflexão aos estudantes que participaram da oficina. Pedi que fizessem as alterações no verso das capas do caderno, respeitando o desenho da aluna que foi escolhido para ser parte do material. Queria levantar o questionamento de conservação de obras de arte, de respeito e empatia por um trabalho de alguém, proporcionando aos alunos uma análise crítica sob seu material.

Na sexta-feira, dia 21 de maio, realizei meu segundo encontro com os alunos do segundo ano. Nesse dia, realizamos a encadernação japonesa de 4 furos. Foi uma aula inteiramente de construção prática da costura, onde apresentei o material didático com o passo a passo de cada ponto da costura e fui auxiliando os alunos e mesmo que não estivéssemos reunidos fisicamente em sala de aula, foi possível acompanhar o processo de cada aluno.

Descritos então os dois encontros, relatarei a seguir minhas impressões e conclusões dessa experiência.

Nesses dois encontros, pude aplicar de maneira eficiente a minha proposta com o uso do material didático. Foram poucos os alunos que participaram, devido a questões referentes a pandemia, onde o ensino se tornou híbrido e infelizmente, muitos dos alunos ainda não possuem acesso à internet. Porém, aqueles que participaram, tiveram um envolvimento muito satisfatório. No primeiro encontro, fizemos uma reflexão teórica sobre o conceito de livro de artista e os tipos de encadernações possíveis, juntamente com a reconstrução das capas do caderno de desenho, sendo apresentado o conteúdo teórico do material didático em apresentação de slides. E no segundo encontro, foi realizada a costura japonesa de 4 furos, seguindo o passo a passo do material didático.

Após esses encontros, realizei junto com os alunos uma avaliação da aula na qual conversamos sobre a proposta de realização do livro de artista e sobre o que eles acharam do processo.

Pude perceber que os alunos conseguiram captar alguns conceitos acerca do que se é um livro de artista, relatando sua importância para o registro de ideias, pensamentos e sentimentos, além da possibilidade do livro de artista ser um suporte para a ampliação da criação artística.

Outro aspecto interessante de ressaltar, foi a qualidade do envolvimento dos alunos. Pude perceber que eles se sentiram muito bem transformando o caderno em um livro de artista e enfatizaram que o ato de transformação foi muito marcante para eles, pois com isso puderam deixar o material com “a cara deles”, tornando-se um objeto muito significativo e pessoal.

A inteireza e o envolvimento no processo criativo são agentes de transformação social, pois garantem a aprendizagem sobre si e sobre o mundo. Isto significa que, numa sociedade onde todos são bombardeados constantemente com quantidades absurdas de informação visual, a arte pode causar alteração psíquica nos indivíduos, promovendo um olhar mais atento às imagens que nos cercam, um pensamento crítico e investigador, que amplia nossos sentidos e percepção dos fatos. E pude perceber essa alteração nos estudantes durante a construção, pois puderam expressar momentos difíceis de suas vidas que trouxeram aprendizado, e notei que o caderno de artista se tornou um refúgio para os dias ruins, sendo a sua construção uma maneira de se distrair, expandir as ideias e desenvolver um pensamento crítico sobre si e o mundo.

Foi interessante refletir como o fator de transformação do caderno em livro de artista também é uma forma de transformação própria da vida. Isto é de um valor muito potente, vi que os alunos foram capazes de perceber que o ato de transformar um simples caderno em um livro de artista, tornou esse objeto valioso e significativo, fazendo criar uma nova conexão com ele, e ainda foram capazes de perceber que este ato pode se estender para vida, pois às vezes, uma situação que parece simplista pode ganhar outra dimensão se feitas algumas modificações. Identifiquei que os alunos criaram um novo olhar sobre o mundo através da reestruturação do caderno, entendendo que podem sempre melhorar e acima de tudo, que não é necessário seguir um padrão estabelecido, que elas mesmas podem ser agentes de transformação e seguir sua própria opinião.

Pude sentir o carinho e amor que os alunos criaram com o livro de artista deles. Mesmo percebendo que para alguns foi um desafio a atividade, que encontraram algumas dificuldades em realizar a costura, notei que os estudantes ficaram muito orgulhosos com suas produções, demonstrando uma percepção positiva e nova sobre si mesmos e que após a atividade, se sentiram capazes de enfrentar outros desafios. Percebi também, que os estudantes estabeleceram uma forte conexão, se identificando com suas próprias artes, e valorizando o caderno de outra forma, de maneira que todos relataram querer guardar o livro para toda a vida, como um projeto pessoal a ser construído, onde seus sentimentos e memórias serão guardados.

Descobri que, para os alunos, o fato de poderem criar sua própria identidade visual no caderno, o reestruturar em uma nova encadernação e transformar em um caderno/diário/livro de artista, foi tão transformador que conseguiram associar esse movimento com a desconstrução da nossa sociedade padronizada e que puderam expandir suas formas de pensar. A atividade os tocou a ponto de relatarem sentir-se outra pessoa depois da experiência.

Por fim, pude ver com clareza que o livro de artista instigou os alunos a fazerem "outras coisas". Percebi que estes escolheram usar o livro para guardar seus sentimentos, pensamentos e memórias. Vi que se sentiram com vontade de buscar outras formas de se expressar e construir conhecimento.

Todas essas impressões e relatos foram muito emocionantes para mim, pois pude ver que consegui atingir meus objetivos com a proposta. A seguir apresentarei minhas conclusões finais sobre essa vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que ocorra um processo real de transformação, há a necessidade de inovar em estratégias que visam recuperar a energia infantil, a espontaneidade, o gesto criador dos alunos e professores. Uma forma de isto acontecer é através de objetos propositores, que são mediadores entre conhecimentos, estimulam a expressão artística, a imaginação e a fantasia e ainda, são capazes de proporcionar ampliação da rede de conexões dos alunos e professores, possibilitando transformações em níveis subjetivos e coletivos.

Portanto, o livro de artista surgiu então como um constructo, um conjunto de ideias, um lugar onde há a possibilidade de exploração de si mesmo e da realidade social, que permite o aluno e professor se expressarem nas mais diversas linguagens, possibilitando então a pesquisa formação e a recuperação gradual de seus gestos criadores.

Os cadernos/ diários e livros de artista se mostraram para mim como uma possibilidade de transformação pessoal, artística e profissional que atinge níveis individuais e coletivos. Este suporte permite conhecer novas linguagens na arte, possibilitando explorar diferentes estilos e construir sua própria poética visual. Com isso, fornece meios dos alunos e professores ampliarem suas redes inferenciais de conhecimento sobre si e sobre o mundo (Salles, 2013), num processo de pesquisa-formação em artes (Rey, 2002), onde a construção de narrativas autobiográficas se tornam uma metodologia capaz de discutir práticas educativas inovadoras e de dar visibilidade sobre o processo de formação pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

A Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo pela bolsa de Iniciação Científica concedida para a realização do projeto Processo no. 2020/08873-7.

REFERÊNCIAS

- Albano, A. A. (1998). *Tuneu, Tarsila e outros mestres - o aprendizado da arte como rito de iniciação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Albano, A. A. (2002). *O espaço do desenho, a educação do educador*. São Paulo: Edições Loyola.
- Feldhues, M. (2018). A potência narrativa dos fotolivros. *Anais do XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC)*. San José,

EJE 2: Práticas educativo artísticas y formación de profesores.

Costa Rica, 2018. Recuperado em 21 maio, 2021, de [https://www.academia.edu/37252542/A_pot%C3%Aancia_narrativa_dos_fotolivros_Freire_P._\(1967\)._Educa%C3%A7%C3%A3o_como_pr%C3%A1tica_da_liberdade._Rio_de_Janeiro:_Paz_e_Terra](https://www.academia.edu/37252542/A_pot%C3%Aancia_narrativa_dos_fotolivros_Freire_P._(1967)._Educa%C3%A7%C3%A3o_como_pr%C3%A1tica_da_liberdade._Rio_de_Janeiro:_Paz_e_Terra).

Hofstaetter, A. (2017). Criação de material didático em artes visuais: dispositivos sensíveis para a proposição de experiências de aprendizagem. In Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Loyola, G. (2011). Abordagens sobre o material didático no ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: UFMG.

Papalia, D. E.; Olds, S. W.; Feldman, R. D. (2009) Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed.

Passeggi, M. C.; Souza, E. C.; Vicentini, P. P. (2011) Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p.

369-386, abr. 2011. Recuperado em 15 junho, 2021, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=pt&nrm=iso.

Picosque, G.; Martins, M. C. (2007). Travessias para fluxos desejanter do professor propositore. In Oliveira, M. Arte, educação e cultura. Santa Maria: Ed. da UFSM

Plaza, J. (1982). O livro como forma de arte (I). Arte em São Paulo, São Paulo, n. 6, abr. [sem paginação].

Rey, S. (2002). Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In Brites, Blanca; Tessler, Elida (Org.) O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: E. Universidade/UFRGS.

Salles, C. A. (2013) Gesto Inacabado, processo de criação artística. São Paulo: Intermeios.

Santos, H. T.; Garms, G. M. Z. (2014). Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores, XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Unesp, 2014. Recuperado em 04 junho, 2021, de http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf

Silveira, P. (2008). A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista. 2nd ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2018). Sua arte na capa. Recuperado em 25 maio, 2021, de <http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6203&EntryId=4423>

TEATRO Y AUTOCONOCIMIENTO EN CLASES A DISTANCIA

O TEATRO E O AUTOCONHECIMENTO NAS AULAS REMOTAS

THEATRE AND SELF-KNOWLEDGE IN REMOTE CLASSES

Ana Carolina Honório Chaves¹

Resumo: Este artigo apresenta o trabalho feito com estudantes de onze anos a partir de vídeoaulas sobre teatro, autoidentidade e autoconhecimento trabalhadas na escola em 2020-1 pelo programa da Capes Residência Pedagógica. O objetivo deste trabalho foi trabalhar o autoconhecimento a partir da contação da história “Quem sou eu?” do escritor italiano Gianni Rodari e analisar os antes e depois das crianças após as aulas durante a pandemia. Após o compartilhamento de experiências e a contação da história, os estudantes desenvolveram e obtiveram mais percepções de si mesmos, ficando menos ansiosos e mais desinibidos. Tais resultados, mostrarão a importância de trabalhar o autoconhecimento com os estudantes, pois todos os seres humanos estão sempre em constante evolução, o mesmo tempo em que se foi trabalhado e partilhado os temas com os estudantes, houveram trocas o tempo todo, pois este processo me ajudou tanto como ser humana, mas também futura professora e artista.

Palavras-chave: Autoconhecimento; Teatro; Arte; Educação.

Abstract: This article presents the work done with students of eleven years old from video lessons about theatre, self-identity and self-knowledge worked at school in 2020-1 by Capes Pedagogical Residency program. The aim of this work was to work on self-knowledge from the telling of the story “Who am I?” by the Italian writer Gianni Rodari and analyse the before and after of the children after the classes during the pandemic. After the sharing of experiences and the telling of the story, the students developed and obtained more perceptions of themselves, becoming less anxious and more uninhibited. Such results will show the importance of working on self-knowledge with students, because all human beings are constantly evolving, while the themes were worked and shared with students, there were exchanges all the time, because this process helped me both as a human being, but also as a future teacher and artist.

Keywords: Self-knowledge; Theatre; Art; Education.

INTRODUÇÃO

Durante o meu percurso como residente voluntária do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), as experiências estão sendo enriquecedoras, principalmente no atual

¹ Discente do curso de graduação de Licenciatura em Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais, Brasil e residente-voluntária do Programa Residência Pedagógica (CAPES). É atriz, professora e pesquisadora de teatro na área da educação inclusiva. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde acompanhou e fez atividades no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com crianças e adolescentes autistas e com deficiência intelectual.

momento em que todos nós estamos vivendo que é a pandemia, onde o teatro e o autoconhecimento caminharam de mãos dadas nos processos das vídeoaulas com os estudantes do 6º ano.

A escolha de trabalhar o teatro e o autoconhecimento durante o ensino remoto e a Residência Pedagógica foi inspirada na história "Quem sou eu?" do escritor italiano Gianni Rodari, pois em todo o momento nas aulas de teatro fazemos exercícios em que o autoconhecimento e a autoidentidade estão sempre presentes.

O Teatro é um termo de origem grega que designa simultaneamente o conjunto de peças dramáticas para apresentação em público e o edifício onde são apresentadas essas peças. É uma forma de arte na qual um ou vários atores apresentam uma determinada história que desperta na plateia sentimentos variados.

O autoconhecimento, segundo a psicologia, significa o conhecimento de um indivíduo sobre si mesmo. A prática de se conhecer melhor faz com que uma pessoa tenha controle sobre suas emoções, independentemente de serem positivas ou não.

O conceito de autoidentidade (ou a identidade pessoal) refere-se à formulação de um sentido único que atribuímos a nós mesmos e à nossa relação individual que desenvolvemos com o restante do mundo.

Os objetivos deste trabalho foi gravar os vídeoaulas explicando o que era o teatro, o autoconhecimento, autoidentidade e como eles se complementam. Dividi os vídeoaulas em quatro, onde dois foram para as explicações e os dois últimos para a contação da história "Quem sou eu?" do escritor italiano Gianni Rodari.

Trabalhar o autoconhecimento e a autoidentidade com as crianças do fundamental I é muito importante, pois estamos sempre em constante evolução e no atual momento em que todos se encontram passamos por transformações todos os dias.

DESENVOLVIMENTO

As atividades e gravações aconteceram em outubro de 2020 à março de 2021. Ao todo foram gravados quatro vídeoaulas no qual as atividades foram divididas em duas fases. A primeira fase consistiu na gravação de dois vídeoaulas explicando o que é o teatro, autoconhecimento e a autoidentidade, onde a partir de bibliografias básicas sobre o que é Teatro, o autoconhecimento e a autoidentidade e como eles se complementam.

Na segunda fase, ocorreu a contação da história "Quem sou eu?" do escritor italiano Gianni Rodari, a história foi dividida em duas partes em dois vídeos, relacionando-os com os conteúdos trabalhados nos vídeos anteriores sobre autoconhecimento e autoidentidade, a experiência aconteceu de forma totalmente virtual e cada vídeoaula foram gravados, editados e postados pela plataforma YouTube, os vídeoaulas possuem as durações de 5 à 6 minutos.

Ao mesmo tempo em que lia a história, fui aprendendo junto com todos, alguns vídeoaulas foram parecidos entre os residentes por tratarem de assuntos iguais, fazendo com que aprendéssemos ainda mais uns com os outros. Cada pessoa possui o seu próprio tempo para as coisas, trabalhar o teatro com os

estudantes especiais me fez perceber o quanto é importante respeitarmos o tempo de cada um, pois cada ser humano é único.

Notei que ao trabalhar o teatro envolvendo o autoconhecimento e a autoidentidade, pude me encontrar em vários momentos do processo e sinto que os alunos ficaram mais calmos e se envolveram bastante no trabalho da contação da história “Quem sou eu?”, Gianni Rodari. O ponto negativo foi o trabalho ser totalmente virtual, pois o teatro é toque e em vários momentos senti falta do presencial.

Apesar de todos o atual momento pandêmico, o ensino remoto está me fazendo ter mais aprendizado nas plataformas digitais, principalmente nas ferramentas de videochamadas e de edições dos vídeos. A partir do Residência Pedagógica, estou tendo uma maior aprendizagem em relação a editar os vídeos, pois trabalhamos muito com os vídeoaulas ao longo do semestre.

Além dos vídeoaulas gravados, um dos trechos da história trabalhada “Quem sou eu?” de Gianni Rodari, me chamou bastante a atenção, onde diz:

“O dia mal começou e eu já descobri que sou ainda mais uma coisa: filho-menino-irmão-neto-irmão-aluno-pedrestre-passageiro-telespectador-ciclista-amigo-freguês-leitor-cidadão-dorminhoco. Com tantas coisas para ser, é melhor me levantar depressa.” (RODARI; Gianni, 2005, p.20).

O trecho acima inspirou tanto os alunos como eu mesma, me fazendo perceber que neste momento em que vivemos e a experiência dos vídeoaulas juntamente com o período remoto me fez focar ainda mais nas questões do autoconhecimento, pois é de suma importância tirarmos tempo para conectarmos e trabalharmos em nós mesmos. Não somos mais as pessoas de antes e durante toda as atividades percebi o quanto cada um melhorou.

CONCLUSÕES

O teatro por ser uma arte que nos possibilita trabalhar diversos assuntos de diversas formas, contribuiu fortemente para cada estudante que acompanhei, trabalhando a sensibilidade, timidez, coordenação motora, musicalização, imaginação, autoconfiança, principalmente o autoconhecimento, apesar de ser um processo que precisa ser feito todos os dias, aos poucos, o teatro possibilitou e contribuiu para que pudéssemos trabalhar com os estudantes as suas questões internas, se buscarem e de se conhecerem melhor.

A primeira fase do Residência Pedagógica foi muito desafiadora, pois tivemos que nos adaptar ao ensino remoto. No começo, todos estavam com muitas questões de como seria o programa à distância, mas com o passar do tempo as dúvidas foram esclarecidas e nos ajudamos muito. É uma honra estar participando do Residência Pedagógica, pois com todas as reuniões, atividades e conversas só está afirmando a minha certeza: em ser professora.

Levarei essa experiência por toda minha vida, tanto pessoal como profissional, pois como futura professora este trabalho me inspirou ainda mais e quero poder continua-lo com os estudantes.

Durante todo o processo tive ainda mais a certeza de que quero ser professora e o Residência Pedagógica está me proporcionando experiências e aprendizados muito enriquecedoras para minha carreira, onde aprendo com várias pessoas e enfrento os desafios diários.

Todo esse caminho me ajudou a tomar consciência de como é importante respeitarmos uns aos outros, pois cada pessoa é uma galáxia, universo e pude perceber o quanto os estudantes se sentiram livres para serem eles mesmos durante cada encontro que tivemos. Me sinto contemplada por ter participado e feito estas atividades remotas com as crianças, pois a arte toca a alma e trabalhar o nosso eu interior é muito importante para sempre nos conhecermos e de degrau em degrau irmos evoluindo, pois a mudança acontece de dentro para fora.

REFERÊNCIAS

Rodari, G. (2005). Quem sou eu. (Lacocca. M, Illus.). Salamandra.

EDUCACIÓN EN ARTES VISUALES Y ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY: REPERCUSIONES Y POSIBILIDADES EN LAS UNIDADES DE INTERNACIÓN

EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS E AS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: REPERCUSSÕES E POSSIBILIDADES NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO

EDUCATION IN VISUAL ARTS AND JUVENILE OFFENDING: REPERCUSSIONS AND POSSIBILITIES IN A JUVENILE FACILITY

Rosana de Castro¹ / Tatiana Fernandez² / Ana Lidia Rodrigues Neves³
Universidade de Brasília–UnB

Resumo: O artigo trata do tema juventude e violência que tem, a cada vez mais, chamado atenção dos pesquisadores dedicados ao estudo das relações entre o comportamento juvenil e os desafios da contenção da criminalidade. A problemática não é atual, pode ser observada em diferentes culturas e épocas. Desde esse contexto, empreendeu-se análise das possíveis repercussões das práticas de ensino em artes visuais em escolas anexadas às Unidades de Internação (UIP) que abrigam adolescentes e jovens sob medida socioeducativa. O foco da análise está sobre as adolescentes impactadas pela situação de internação. Os dados obtidos por um estudo de caso sobre uma educadora social que narrou a sua experiência no ensino das artes visuais na UPI possibilitaram resultados que demonstraram a urgência em pesquisar sobre as possibilidades de práticas de ensino em artes visuais no meio socioeducativo como um dos caminhos para auxiliar as meninas em situação de conflito com a lei.

Palavras-chave: Adolescentes. Educação em Artes Visuais. Socioeducação. Medidas Socioeducativas.

A invisibilidade da relação das adolescentes com os atos infracionais começa provavelmente pela ocultação socialmente deliberada da situação de ter que estar na rua em virtude de abandono, vícios, parcerias amorosas ou amizades indesejadas pelas suas famílias. É possível que dessa situação ainda não encarada pela sociedade como fato que atinge também as meninas, adolescentes, jovens e mulheres derive grande parte das consequências que as levam aos delitos (Aranzedo, 2015; Castro, 2019; Diniz, 2017). Ao contrário dos atos infracionais cometidos por meninos, adolescentes, jovens e homens que são amplamente visibilizados, divulgados, censurados e combatidos pela sociedade

¹ Doutora em Arte - Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educacaión - Instituto Universitario de Post-grado, Espanha. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB. Docente da UnB.

² Artista ativa desde 1992 com 50 exposições sendo 10 individuais 2 Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano, Mestra em Arte, Especialista em Educação a Distância. Títulos obtidos na Universidade de Brasília. Atua com ênfase na Educação em Artes Visuais, Arte e Psicologia Histórico-Cultural, Formação Inicial e Formação Continuada de professores

³ Licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Brasília. Ex-aluna do curso de Artes Visuais – Licenciatura quando na condição de bolsista de iniciação científica integrou o desenvolvimento d

ª pesquisa apresentada.

Os estudos sobre as adolescentes em conflito com a lei demonstram que quantitativamente a internação delas em instituições que operam as medidas socioeducativas é em menor número quando comparada com a internação dos adolescentes. Poucos também são as pesquisas e os estudos dedicados ao tema; e, como consequência, o ainda precário levantamento de dados que revelem mais sobre as situações que podem ser as geradoras das privações da liberdade e provoquem políticas públicas direcionadas a elas (Castro, 2019; Diniz, 2017).

Sob a perspectiva de contribuir com informações e ideias que visam descortinar aspectos da relação entre as adolescentes e os atos infracionais, empreendeu-se pesquisa que também teve como meta ser propositiva no que diz respeito às ações. Ações que favoreçam espaços para a criação promotora de autonomia que possibilite a oportunidade de revisar o presente e planejar futuro das adolescentes em medida socioeducativa.

Frente ao exposto, o texto está estruturado em duas partes: na primeira, apresentam-se, de modo breve, a organização da justiça brasileira ao entorno dos direitos e das garantias das crianças e adolescentes, realçando-se as questões das adolescentes e as infrações. Na segunda parte, demonstra-se de que maneira o ensino das artes visuais pode contribuir com os processos de recuperação da autonomia e de proposição de futuro para as vidas delas. Para esse fim, foi realizado um estudo de caso com uma educadora social que atua profissionalmente promovendo ações que envolvem as artes visuais com as medidas socioeducativas nas instituições de internação.

ASPECTOS LEGAIS: ONTEM MENOR INFRATOR, HOJE PROTEÇÃO INTEGRAL

A historicidade do tratamento dos menores de idade como resposta aos seus envolvimento com atos infracionais, até a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), é constituída por determinações legais orientadas para a noção da culpa imputada ao autor do ato. Segundo Leal (2007), no período em que vigorou o Código de Menores (Brasil, 1979),

“los que estaban en situación de abandono, los pobres, los desposeídos, los marginados, eran tachados de débiles e incapaces, portadores de una patología social que necesitaba de tratamiento, de una política higienista. Difíciles, indeseables, se les consideraba un estorbo y también una amenaza”. (p. 71)

Leal (2007) explica que as leis não faziam distinção entre os menores de idade que estavam abandonados à própria sorte nas ruas do país e aqueles que, também em situação de rua, junto ao abandono cometiam atos infracionais. O autor revela que as instituições existentes à época, por exemplo, a Fundação Estatal de Bem Estar do Menor (FEBEM), internavam os menores de idade em situação irregular (abandono, vítima, perigo moral, abandono jurídico, desvio de conduta, infração) sem nenhuma distinção entre eles e sem a observância de um rito processual legal.

A publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) instituiu um modelo essencialmente novo para o tratamento das questões infracionais afetas às crianças e adolescentes. Embasado sobre as premissas democráticas da Constituição Federal (Brasil, 1988), o ECA (Brasil, 1990) determinou que todos os menores de idade teriam as garantias necessárias para a educação, a saúde e o lazer ao longo do desenvolvimento biológico e cognitivo até a fase adulta. Tais determinações foram fundamentalmente

importantes para o tratamento dos atos infracionais, “ningún adolescente será privado de su libertad excepto cuando fuere hallado en el flagrante de una infracción o por una orden escrita y fundamentada de la autoridad judicial” (Leal, 2007, p. 72), nestes termos, passou a vigorar um rito legal. E, desde o contexto legal, foi constituído o Sistema de Proteção das Crianças e dos Adolescentes (SPICA) alicerçado por pressupostos da Doutrina da Proteção Integral (Leal 2007). Vale ressaltar também desse conjunto, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012).

No âmbito das legislações, instituições e ações que constituem o SINASE (Brasil, 2012) encontram-se a socioeducação e as medidas socioeducativas. Socioeducação,

“é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes”. (Bisnoto et al., 2015, p. 575).

As medidas socioeducativas são intrínsecas à socieducação. Segundo Leal (2007), as medidas socioeducativas, estabelecidas pelo ECA (Brasil, 1990) resultam exclusivamente da decisão do juiz ao longo dos encaminhamentos processuais e podem ser decretadas por ele na forma de: (a) advertência, (b) obrigação de reparar o dano, (c) prestação de serviço à comunidade, (d) liberdade assistida, (e) inserção em regime de semiliberdade, (e) internação em um estabelecimento educacional, (f) qualquer das formas previstas no Artigo 10, do ECA, incisos I a VI. O autor ressalta a obrigatoriedade de provas suficientes de autoria e materialidade da infração para a imposição das medidas de (b) a (f). Diniz (2017) explica que,

“a medida de privação de liberdade é descrita como a mais séria de todas e, exceto pelos casos de infrações penais contra a vida, não conheci meninas que tenham saído da quebrada para a internação, sem antes ter passado por medidas socioeducativas em meio aberto. O trajeto mais comum é a menina ser flagrada em um ato infracional, ser levada à delegacia, daí ao Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), uma espécie de galpão com celas, grades e vigilância permanente, onde seu destino será determinado em 24 horas. Esse é o tempo para a instrução emergencial do caso, após o qual Ministério Público e Judiciário decidirão qual medida socioeducativa será estabelecida: pode ser qualquer uma das seis previstas pelo ECA. A maioria delas foi sentenciada por envolvimento no tráfico de drogas, uma forma perversa de trabalho infantil”. (p. 3)

As conquistas alcançadas com a implementação do ECA (Brasil, 1990) e do SINASE (Brasil, 2012), entretanto, estão difundidas quase que somente no campo legal. Os estudos revelam que as instituições responsáveis pelas internações ainda precisam de inúmeros ajustes para que funcionem como uma unidade de estabelecimento educacional, conforme determina o ECA (Brasil, 1990) (Aranzedo, 2015, Castro, 2019, Diniz, 2017, Leal, 2007).

Em um contexto situado no Distrito Federal, na região Centro-Oeste do Brasil, a pesquisa realizada por Diniz (2017) revelou que as características de uma adolescente sentenciada e privada de liberdade em uma unidade de internação são: idade 14 a 17 anos, autodefinição como negra, abandono da escola antes de concluir o ensino fundamental I (ciclo de estudos que ocorre entre 06 a 11 anos), flagrante por porte de drogas ou de arma. O grupo de participantes do estudo já tinha um número elevado de registros de internação prévia e de passagens pela Delegacia da Criança e do Adolescente antes do estudo. Diniz (2017) explica que o ciclo: rua, quebrada (local onde era feito o tráfico ou onde a adolescente vivia), delegacia, rua

é intenso. Esse ciclo, não é incomum, acaba sendo interrompido em algum momento pelo flagrante que leva a infratora ao Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) ao juiz e à medida socioeducativa, em geral, de internação. O ECA (Brasil, 1990) determina que essa internação não ultrapasse três anos.

Ramos (2007) discute sobre a relação entre o cometimento dos atos infracionais e a trajetória de vida das adolescentes em situação de privação de liberdade, cumprindo medidas socioeducativas em um estado da região Sul do Brasil. Entre os fatores que implicam essa relação, a autora cita: (a) o pouco conhecimento ou o conhecimento fragmentado que os atores (juiz, sociedade, escola, instituição de internação) têm sobre a trajetória da adolescente anterior ao ato infracional; (b) um percurso de vida traçado pela violência, que, em geral, continua no âmbito do cumprimento da medida socioeducativa; e, (c) o desconhecimento, por conveniência, que a sociedade tem sobre o ato infracional e sobre a legislação afeta ao tema.

Segundo Ramos (2007), as condições socioeconômicas familiares e as relações familiares são colaboradoras contumaz da situação infracional em que as adolescentes se encontram quando privadas de liberdade. Isto porque, o empobrecimento propulsor da exclusão social, em geral, não se adequa a uma fase da vida (a adolescência) em que elas estão buscando visibilidade social. Junto a isso, a convivência conturbada com os pais, o padrasto, os irmãos também contribuem com a situação de infração, explica a autora.

Ramos (2007) divulgou resultados sobre os atos infracionais mais comumente cometidos pelas meninas: roubo, furto e lesão corporal. A autora ressalta a alta incidência das lesões corporais como achado das análises sobre os atos infracionais cometidos pelo grupo de participantes do estudo. E, chama atenção a essa maior incidência verificada em um gênero, o feminino, que, segundo o senso comum social tem a atribuição de proteger o outro e a vida. Outro aspecto resultado do estudo é o acesso ao direto que é concomitante ao ato infracional. Neste sentido, a autora reivindica que o que deveria ser favorecido com base no ECA (Brasil, 1990) acaba sendo consequência de um confronto da adolescente com a lei.

Tais resultados de investigação revelaram a realidade das adolescentes que experienciaram a violência de maneira naturalizada, que resistiram a assumir papéis de gênero estabelecidos no decorrer das suas trajetórias de vida. Por exemplo, assumir a realização dos serviços domésticos, ressaltando-se tomar conta dos irmãos e das irmãs, precocemente. Enquanto para elas a transgressão, a liberdade e a superioridade são negadas, para os meninos são admitidas como rotineiras e como parte da inata do gênero masculino (Ramos 2007). Ramos (2007) explica que, das participantes do estudo, 65% disseram ter sofrido violência doméstica (50% como vítimas, 5% como autoras e 10% como vítimas e autoras). Sob a perspectiva de Aranzedo (2015), também são fatores que contribuem para o cometimento do ato infracional pelas adolescentes,

“as mudanças no padrão civilizatório, esvaziamento de sentido nas relações humanas, falta de perspectivas de futuro, insegurança, imposições do consumo necessidades de sobrevivência, prevalência de transtornos mentais, uso de drogas lícitas e ilícitas, violência doméstica, influência da família e de colegas/ amigos, busca por signos do poder, desterritorialização comunitária, desigualdade social, desemprego, problemas habitacionais, sedução pela vida do crime, ostentação, busca pelo poder de consumo entre outros”. (p. 265)

No estudo realizado por Diniz (2017), nove, entre 18 meninas das que compunham o grupo de participantes do estudo, foram apreendidas pela polícia em consequência de infrações praticadas por seus companhei-

ros. Sendo que, quatro desses companheiros eram homens com idade entre 20 e 30 anos e os outros cinco eram adolescentes que passaram a cometer delitos antes ou junto com elas. Por outro lado, a solidão também aparece como um fator comum na trajetória das jovens em conflito com a lei. Grande parte delas se declaram solteiras, algumas tem companheiros, outras começam a cumprir a medida socioeducativa envolvidas em algum relacionamento afetivo, mas perdem o vínculo devido às interações limitadas pela internação. As relações entre as internas são fonte de conflitos com os funcionários, mas a relação homoafetiva acaba sendo vista como transitória e decorrente da carência característica do cotidiano nas unidades de internação (Souza, 2014). Tais aspectos, verificados no âmbito do contexto socioeducativo indicam para a importância do recorte de gênero necessário para dar visibilidade às singularidades da trajetória das adolescentes, forçando a pensar sobre as desigualdades sociais relacionadas com a esfera produtiva, cultural, sobre valores que perpassam pelas suas vidas (Diniz, 2017; Ramos, 2007).

Um aspecto importante marcado pelo gênero na trajetória das adolescentes, quando comparada à trajetória dos adolescentes, é o nível de envolvimento com a prática infracional. Não se quer afirmar que as adolescentes estejam vinculadas às infrações apenas pela subserviência ao poder masculino (Diniz, 2017), porém, vale ressaltar que, são raros os casos das adolescentes em posição de liderança, chefiando ações de contravenções penais. Frente a isso, prefere-se ponderar que a questão é que as desigualdades sociais influenciam também nesse contexto infracional, onde são mantidas hierarquias e regras da sociedade, como a dominação masculina.

Frente ao exposto, observa-se a discriminação dupla a qual as adolescentes são submetidas: pelo ato infracional e pela quebra de expectativa de papéis de gênero. É sabido que o gênero feminino é caracterizado como aquele que deve submeter-se, atribuindo à mulher um papel de passividade (Souza, 2014). Dito isso, observa-se que as adolescentes envolvidas em práticas infracionais resistem à imagem de impassível e agem contra as tentativas de controle que atenuem seu comportamento para a defesa de sua autonomia.

Junto aos aspectos tratados anteriormente, observa-se que, em geral, as produções acadêmico-científicas revisadas para este estudo, denunciam um ponto em comum: a vulnerabilidade presente na vida dessas jovens. Os jogos de poderes vitimam as adolescentes por intermédio de violência doméstica, abuso sexual, submissão, gravidez indesejada, entres outros motivos (Ramos, 2007, p.31).

A respeito de meninas envolvidas com tráfico, é comum que usem o corpo para a sobrevivência, como mercadoria, seja em confrontos com outros traficantes, com a polícia ou para evitar um flagrante (Diniz, 2017, p.25). Todas essas marcas presentes na trajetória das adolescentes só reafirmam a desigualdade de uma sociedade misógina e capitalista. E apesar de serem vítimas explícitas da sociedade, a partir das práticas judiciais elas tem sua individualidade apagada e passam também a assumir papel de transgressoras que suscitam perigo, sendo rotuladas como pessoas com comportamentos inadequados e irrecuperáveis.

É verdade que a vulnerabilidade social não tem distinção de gênero, porque ela resulta da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos; e do acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (Abramovay, 2002). Sendo assim, a limitação de acesso a um contexto favorável não só socioeconômico como educacional concorrem para a dificuldade das e dos adolescentes infratores em se (re)estruturarem. Somando essa desestabilização social com a instabilidade característica da adoles-

cência e da juventude, é possível entender como o sistema penal opera como um filtro utilizado para punir sujeitos marginalizados de acordo com estereótipos já estabelecidos (Ramos, 2017).

A EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Junto à escassa produção acadêmico-científica que trata das adolescentes em conflito com a lei, estão as pesquisas sobre as artes visuais associadas à socioeducação. Durante um ano de pesquisa, a único estudo encontrada com essa abordagem específica foi a de Paes (1999). Vinte e um anos podem ser considerados como um período de tempo demasiado extenso, onde políticas públicas e metodologias de ensino podem ter sofrido transformações e configurado realidades diferentes das que Paes (1999) abordou dentro das unidades de internação, muito distintas daquelas que estão em funcionamento nos dias de hoje. Por outro lado, vale ressaltar que, as áreas mais usuais que concentram estudos no âmbito do contexto socioeducativo são psicologia, pedagogia e ciências sociais.

O interesse em pesquisar sobre as práticas de ensino e o ensino das artes visuais no âmbito da medida socioeducativa da internação se deve a três fatores: o primeiro advém da compreensão da linguagem artística como uma construção de conhecimento e como favorecedora de transformação social. O segundo foi motivado pelo impulso de pesquisar ambientes de ensino informais; e, o terceiro ocorreu pela ideia de investigar as Unidades de Internação fazendo um recorte de gênero. Sendo assim, o contributo potencial dos resultados alcançados pelo estudo diz respeito às vivências das adolescentes do gênero feminino internas nas UIP com o ensino das artes visuais e as influências desse ensino no contexto de medidas socioeducativas.

O estudo de Paes (1999) identificou as contribuições das oficinas de arte ministrada por educadores em unidades de atendimento a jovens (meninos) em vulnerabilidade social e/ou conflito com a lei, em Mato Grosso do Sul, entre 1993 e 1999. O autor não somente relatou, desde o seu estudo, o cotidiano das unidades; como também suscitou questões sobre os recursos disponíveis para estes adolescentes após o período de privação de liberdade. Junto a isso, analisou a influência das artes visuais na trajetória dos educandos após o cumprimento da medida, através de pesquisa qualitativa. Em um segundo estudo, Paes e Paes (2014), desenvolveram pesquisa sobre a influência do ensino pela arte, arte-educação, ou simplesmente arte como atividade socioeducativa. Para tanto, os autores analisaram a prática artística enquanto componente de caráter subjetivo e como agente de mudança no psiquismo.

Sobre esse último estudo, os autores apontaram que mesmo os estudos aprofundados na psicopedagogia da socioeducação, ainda não explicaram o porquê da arte, e das outras formas lúdicas de educação agirem sobre psiquismo dos adolescentes e contribuir de modo robusto para que esses adolescentes em conflito com a lei tenham entendimento sobre seus atos (Paes e Paes, 2014). Contudo, devido à experiência como educadores de teatro e artes visuais em unidades de internação, os autores explicitam que as atividades artísticas são instrumentos fundamentais para a mudança de entendimento de realidade, devido ao caráter de abstração da arte, aliado a conceitos de imaginação de Vygotsky e Leontiev.

Em Contos de liberdade – Vivências na socioeducação, livro com relatos da vivência de vinte e nove professores da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), localizada no Distrito Federal, muitos são os exemplos de efetividade das práticas socioeducativas por meio da linguagem artística: desde uma

professora que utilizou poemas do livro *Letras de Liberdade* (2000), escrito por detentos do Carandiru, como instrumento para elucidar a produção de escrita em sala de aula; até um professor de artes que trabalhou a expressividade por meio da pintura e escrita mediante o estudo do picho. Seja por meio da literatura ou das artes visuais, o que favoreceu o envolvimento do educando foi a abertura ao sensível e, também, a aproximação do conteúdo com a sua realidade. No âmbito da UIPSS, e de outras unidades de internação chama atenção a atuação do profissional especialista socioeducativo em Arte (artes visuais, música ou teatro).

Em junho de 2014 foi decretada e sancionada a Lei N° 5.351 pelo governo do Distrito Federal, que dispõe sobre a criação da carreira socioeducativa no Distrito Federal. O especialista Socioeducativo em Artes (que pode atuar no âmbito das artes visuais, da música ou do teatro) no Distrito Federal. Esse é responsável por desenvolver projetos e oficinas com os/as internos/as, entre outros objetivos, para favorecer espaços onde elas/eles possam exprimir as suas emoções por intermédio de processos que evidenciem a sua vivência para além do ato infracional.

METODOLOGIA

Para tratar das questões da influência das artes visuais na trajetória e na superação das medidas socioeducativas cumpridas pelas adolescentes em conflito com a lei, optou-se pelo procedimento do estudo de caso com o uso do instrumento questionário para a coleta das informações. Segundo Yin (2005), "um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (p. 32). Segundo Meirinhos e Meirinhos & Osório (2016), um caso pode ser caracterizado por uma situação, um indivíduo ou um grupo que represente o contexto da vida real que se pretende abordar.

Para este estudo, definiu-se como caso uma educadora social que atua, há 20 anos, na Secretaria de Justiça e Cidadania e Direitos Humanos. A seguir apresentamos os resultados e as discussões emergidas desde as análises das narrativas da educadora social coletadas via questionário composto por três perguntas sobre a sua trajetória na socioeducação, a participação de adolescentes nos atos infracionais e o ensino das artes visuais dentro das Unidades de Internação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tratando inicialmente do percurso de trabalho nas unidades de internação, onde a educadora social iniciou as suas atividades, ela explica que começou atuando na Fundação do Serviço Social, em 1994, com o atendimento aos jovens em conflito com a lei. Esse atendimento, segundo ela, era feito por intermédio do Centro de Orientação Socioeducativa (COSE). Nesse mesmo período, para atender às normas do ECA (Brasil, 1990), foi criada a Casa de Semiliberdade no Gama, Distrito Federal, bem como a construção do Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE). O sistema de atendimento do CAJE foi extinto em 2014 e substituído pelas Unidades de Internação como as conhecemos atualmente.

Conforme pontuado anteriormente, há marcadores específicos na trajetória de meninos e meninas em conflito com a lei. Analisando a participação de adolescentes nos atos infracionais, a educadora social apontou como motivações:

“além da questão da desigualdade social, a violência estrutural que exclui esses adolescentes de participação social, do acesso à cultura, escolarização de qualidade, tem questões relativas a desestrutura familiar. Na maioria das pesquisas sobre o perfil socioeconômico, geralmente esses jovens têm pais separados, são criados pelos avós, os pais têm problemas com álcool ou droga. No caso das meninas, como eu convivi com elas na unidade de internação em Santa Maria e Recanto das Emas, conheci suas histórias a maioria relata abusos sexuais, e violência doméstica”.

A respeito dos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais aplicados nas Unidades de Internação no Distrito Federal, a educadora social revela que esses ocorrem comumente por meio de oficinas. Ela mesma conta sobre as oficinas que ofertava quando atuou junto às meninas infratoras, explica que eram de artesanato: mosaicos, bijuteria, bichinhos de feltro, fantoches. A educadora social observa que essa sua atuação era orientada pelos conhecimentos que adquiriu na graduação em artes visuais. Ela conta que aplicou um projeto de desenho na Unidade de Semiliberdade do Gama, com quatro adolescentes com idade entre quatorze e dezessete anos. Tratava-se de um diário de bordo a ser preenchido com produções visuais ininterruptamente por pelo menos dois meses. Sobre essa experiência, ela relatou que:

“a oficina de desenho, embora não houvesse chegado ao seu término, proporcionou o momento da conversa, do que elas sabiam sobre o desenho. Respondiam sobre os questionamentos, conversam sobre sonhos, sobre desejos, deram significados aos objetos do seu cotidiano. Elas não são vazias de referenciais estéticas e nem culturais, como muitos pensam, guardam as palavras, porque talvez não houvesse escuta”.

A educadora social narra que durante a graduação em artes visuais, estagiou também na escola da Unidade de Internação de Santa Maria. A relação entre docente e educandos é descrita, por ela, como afetuosa, mas com algumas limitações no quesito assiduidade e entrega de atividades devido ao próprio sistema fechado. As limitações são apontadas como: falta de materiais de artes, dificuldade de deslocamento da unidade para a escola e dependência do efetivo dos agentes, já que muitas vezes os adolescentes não são levados à escola como punição. Ela ainda complementa: *“percebi que todo o processo de ressocialização está intrinsecamente ligado à escola, então se o docente falhar no seu papel, as chances de o adolescente ser ressocializado é praticamente nula”.*

CONCLUSÃO

Esse trabalho foi pensado inicialmente como uma pesquisa qualitativa, a partir de entrevistas e questionários com especialistas em arte das Unidades de Internação do Distrito Federal que atendem adolescentes do gênero feminino. Entretanto, em razão da pandemia de coronavírus (COVID-19), a pesquisa de campo ficou inviável e as solicitações encaminhadas à Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (VEMSE) para realizar entrevistas online não receberam aprovação judicial até o momento de conclusão do estudo. Contudo, a urgência em pesquisar as possibilidades de práticas de ensino em artes visuais no meio socioeducativo serviu como motivação para a continuidade do estudo.

Ao logo do processo, ficou evidente que a trajetória de vida das adolescentes tem marcadores de sujeições específicos, que possibilitam refletir sobre a sua situação de infratoras sob diferentes perspectivas. O uso do imaginário e a subjetividade não são solventes de uma problemática que é, a princípio, fruto da limi-

tação de acesso para que as pessoas possam se estruturar. No entanto, é necessário pensar a arte como potência por possibilitar a abertura ao sensível. O lúdico, os afetos, a emoção – tudo contribui de forma indispensável nos processos de autoconhecimento, afirmação ou transformação.

Dito isto, é importante evidenciar que a aproximação das atividades propostas pela educadora social com a realidade dos sujeitos é indiscutivelmente efetiva. A mobilização de adolescentes pode ser mais produtiva quando há identificação de sua trajetória de vida, da sua personalidade e dos seus desejos. E, na atividade, o educador deve atuar como mediador do protagonismo do educando.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2002). Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas. UNESCO, BID.
- Aranzedo, A. C. (2015). "Meninas": Os conflitos com a lei e as representações das medidas socioeducativas. *Psicologia e Saber Social*, 4(2), 265-276. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/16413>.
- Bisinoto, C., Oliva, O., Galli, C., Stemler, L. (2015). Socieducação: Origem, significado e implementação para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 575-585. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>.
- Decreto-lei nº 5.351/2014 do Governo do Distrito Federal. * (2011). Diário Oficial do Distrito Federal, de 5/6/2014. http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/77021/Lei_5351_04_06_2014.html.
- Diniz, D. (2017). Meninas fora da lei: A medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. *Letras Livres*.
- Leal, C. (2007). La justicia de menores em Brasil y el sistema garantista. La edad de la responsabilidad penal [Congreso Mexicano de la reforma al artículo 18 Constitucional] Corte Interamericana de Derechos Humanos, México. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r28152.pdf>.
- Lei nº 8.069/1990 do Governo Federal. *(1990). Diário Oficial da União, de 16/07/1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Lei nº 12.594/2012. Governo Federal. *(2012). Diário Oficial da União, de 19/01/2012. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm
- Meirinhos, M., Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser–Revista de Educação*, 1(2), 20-35. doi: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>.
- Paes, P. C. D., Paes, G. G. (2014). Imaginação e Socioeducação. Em M. F. Adimari, P. C. D. Paes, R. P. da Costa (Eds.), *Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE: Formação continuada de socioeducadores* (pp. 91-100). EdUFMS.
- Ramos, M. B. (2007). Meninas privadas de liberdade: A construção social da vulnerabilidade penal de gênero Dissertação em Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2007.
- Souza, L. A. F. de, Teixeira, J. D., & Gonçalves, R. T. (2014). Meninas confinadas. Perfil das jovens em cumprimento de medida de internação em São Paulo e no Pará. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1(10), 01-20. <http://hdl.handle.net/11449/114747>.
- Yin, R. (1984). Estudo de Caso: Planejamento e métodos. Bookman.

UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE TEATRO E DAS DEMAIS ARTES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM AS SÍNDROMES DE DOWN E TURNER

ANÁLISIS DE LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DEL TEATRO Y OTRAS ARTES EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON SÍNDROMES DE DOWN Y TURNER

AN ANALYSIS ON ART IN EDUCATION – SPECIALLY THEATER AT SCHOOLS EXPERIENCES–AND ITS RELEVANCE IN THE EDUCATION OF THE PEOPLE WITH DOWN SYNDROME AND TURNER SYNDROME

Rosimeire Gonçalves dos Santos / Elizabete Gomes Moreira dos Santos

Resumo: Neste artigo, relataremos uma pesquisa de iniciação científica que discute a inclusão de pessoas com Síndrome de Down e Síndrome de Turner no ensino formal, na educação básica, considerando a potência das aulas de Arte para o desenvolvimento integral dessas pessoas. Com essas provocações, a pesquisa pretende contribuir para quebrar alguns preconceitos e paradigmas da sociedade sobre a inclusão de crianças com deficiência e mostrar que o ensino de Teatro, assim como das demais artes, pode auxiliá-las na sua relação com os outros indivíduos, e favorecer a inclusão dessas crianças e adolescentes na sociedade.

Palavras-chave: inclusão; síndrome de Down; síndrome de Turner; ensino de Teatro

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa foi compreender e mostrar a relevância do ensino das artes como meio para auxiliar os outros pedagogos e médicos no desenvolvimento motor e psicológico de uma criança e adolescente com síndrome usando com base as síndromes de Turner e Down. Além de mostrar essa relevância, também mostrar que esse ensino pode auxiliar a criança na sua relação com os outros indivíduos, e auxiliar na promoção da inclusão dessas crianças e adolescentes na sociedade, quebrando assim, alguns preconceitos e paradigmas da sociedade atual, que os exclui ou os deixa a margem, muitas vezes por duvidar da capacidade mental deles.

Uma das preocupações que geraram essa pesquisa foi mostrar que atualmente pouco se fala de projetos de teatro que trabalham com pessoas que tem algum tipo de síndrome, infelizmente. Dessa firma, consideramos sua importância, pois a pesquisadora buscou aprimorar as pesquisas já feitas com essa temática, mostrando-a de forma atualizada, e buscando acrescentar vivências pessoais com o que foi descrito nas pesquisas que usadas como fundamentação teórica.

O principal objetivo foi mostrar que essas pessoas–e isso inclui a estudante co-autora deste artigo, que aqui relata sua pesquisa de iniciação científica, não têm sido notadas e nem têm seus potenciais explorados por, muitas vezes, pensarem que suas diferenças as tornam menos capazes. Com esta pesquisa, Elizabete pretendeu provar que as pessoas com as síndromes citadas têm potencial e que o ensino de teatro nos ajuda a enxergar essa realidade e também as ajuda a serem enxergadas pela sociedade dita normal. Procuramos mostrar, também, que as pessoas com síndromes podem ensinar e pesquisar sobre qualquer tema, como neste caso da Licenciatura em Teatro, contexto que desenvolvemos a pesquisa.

Como orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos aproveita os conceitos de identidade e pertencimento na formação de professores, emprestados de sua tese de Doutorado (Santos, 2017) para conduzir o olhar da pesquisadora para dentro de si mesma, vislumbrando seu próprio crescimento como pesquisadora e docente artista.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DE ESTUDOS: LEITURAS, PRIMEIRAS ESCRITAS E ENCONTROS DE ORIENTAÇÃO

No período de outubro de 2020 a agosto de 2021, tivemos encontros semanais de orientação da pesquisa. Nesses encontros, revisamos o projeto pois tínhamos que fazer algumas adaptações no cronograma pelo fato de que a confirmação do aceite de projeto chegou com um pouco de atraso e, também, devido à nova situação que enfrentamos a partir do mês de março de 2020, com a pandemia causada pelo Coronavírus que fez com que fosse decretado o estado de quarentena. Por esse fato, as reuniões foram todas de forma remota e pela plataforma Whereby. Entramos num acordo de que, em cada reunião, iríamos discutir um artigo.

Além dos ajustes no cronograma, começamos a conversar sobre as possibilidades da pesquisa. Chegamos à conclusão de que o momento era de começar a analisar as escolas que poderiam ser consideradas como campo para, quando a pandemia acabasse. De início, eu pensei em começar por duas escolas perto de casa.

No mês em que iniciou a pesquisa, Elizabete telefonou para várias escolas públicas da cidade de Uberlândia e não conseguiu atendimento, acreditamos que por causa da pandemia Covid-19, o número de funcionários e o funcionamento das secretarias estava reduzido, naquele período. Então, como uma proposta da orientadora, professora Rosimeire Gonçalves dos Santos, começamos a debater as referências teóricas do projeto e alguns novos artigos que havíamos listado.

Iniciamos pela leitura e discussão do artigo de Flavia Facundo dos Anjos (2008) e observamos que o texto é meio raso no que se trata das questões desse nosso projeto de pesquisa. A autora começa o resumo falando que a inclusão é um assunto complexo e polêmico, complexo sim, pois ainda não temos projetos para infraestrutura e de inclusão para crianças que tem algum tipo de necessidade especial, mas polêmico não, pois esse é um direito deles, então, não deveria ser polêmica. Ela fala que no final do texto fica claro o quanto ainda temos que avançar para que esse direito seja garantido.

Na sequência do trabalho com o referencial teórico, lemos e compartilhamos opiniões sobre o texto que fala de inclusão de crianças com Down chamado "Os benefícios do ensino de teatro pedagógico na comunicação para as crianças com síndrome de Down (Rodriguez, 2020)". Isso, se fomos fazer uma tradução livre, pois o texto é todo em espanhol. Começamos a debater sobre a importância de procurarmos pesquisas feitas por pessoas que se formaram na nossa área, até então nunca tínhamos ouvido falar em teatro pedagógico, essa nomenclatura não é comum, no Brasil, pois aqui nossa área específica de estudos se denomina "ensino de teatro" ou "pedagogia do teatro".

Um material que se tornou referência importante para esta pesquisa foi a Dissertação de Mestrado "Meu corpo, teu corpo e este outro", defendida no Programa de Pós-Graduação em Arte Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB). O que nos chama a atenção no trabalho deste pesquisador (Matsutacke,

2014) é seu olhar crítico sobre a questão da inclusão das pessoas com deficiência, ele questiona as poucas pesquisas encontradas com a inclusão como tema central e acrescenta que as pesquisas disponíveis nesse campo são superficiais, não se aprofundam no ponto específico do ensino das artes da cena. Como pesquisadora, observo que é válido o questionamento. Ele diz, também, que a maioria das pessoas que estão se formando não terá esse contato direto com esse público em si. Com a pesquisa, observamos essa realidade, ainda mais no que se trata de alunos com Down. Devido ao isolamento social imposto pela pandemia do coronavírus, em 2020 e 2021, as famílias de pessoas com síndrome de Down buscaram proteger essas pessoas do estresse do ensino híbrido e até mesmo do ensino remoto. Foi difícil localizar uma escola que estivesse oferecendo aulas de artes para crianças com síndrome de Down.

Terminamos as orientações de 2020 já marcando algumas datas, como a primeira reunião do ano que ocorreu no dia 15 de janeiro de 2021 e estabelecemos algumas metas, como terminar o levantamento das escolas, e começar o planejamento da oficina, mesmo com a possibilidade de que ela não ocorresse devido ao período de incertezas que estávamos e continuamos vivendo, agora em dezembro de 2021, pois a cada momento em que pensamos poder retomar as atividades presenciais, na universidade, surge uma nova variante do vírus que causa a Covid19, potencialmente resistente às vacinas já testadas.

EVOLUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

No começo devido a essa situação ímpar que estamos vivenciando, optamos por fazer uma abordagem mais teórica, com a leitura do referencial teórico e esquematização de relatos de experiência para apresentação em eventos. Ao fazer as pesquisas, constatamos que não existem muitos artigos escritos com relação a essas patologias no que se trata do ensino de artes em si, ainda mais quando se trata da questão da síndrome Turner.

Creio que isso aconteça pelo fato de que no Brasil a taxa de abortos entre gestações de fetos com síndrome de Turner ser de 98% isso segundo o site minha vida que fez uma entrevista com o geneticista Ciro Martinhago, o que torna a patologia rara, não tendo assim muitos casos a serem estudados. Um argumento que dá base para essa afirmação é o fato de que, quando a estudante pesquisadora estava em tratamento hormonal devido à Síndrome de Turner, a médica ter chegado a mencionar que havia somente nove casos na cidade de Uberlândia, incluindo o dela própria, Elizabete. O professor Martinhago foi entrevistado sobre o assunto também pela revista ler e saber, cuja matéria está disponível online (Martinhago, 2017)

Por considerarmos essa informação, ficamos um bom tempo indecisas se continuaríamos mantendo a pesquisa com pessoas com Turner, e depois de muita reflexão, chegamos à conclusão de manter a Turner na pesquisa, porém com relatos pessoais, relatando as evoluções que tive ao entrar na universidade e cursar as disciplinas da Licenciatura em Teatro.

Com relação às escolas, seguiam-se as negativas de recebimento da pesquisadora. Ora afirmavam que a escola não tinha setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE); ora afirmavam que as famílias não iam buscar atividades para aquelas crianças e diziam, ainda, que as crianças encontravam maior dificuldade do que as demais nas atividades remotas e, por isso, não participavam dos encontros síncronos de suas turmas.

Poucas escolas deram um retorno positivo aos propósitos desta pesquisa: a Escola Municipal Luis Rocha Silva, na qual tem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém me pediram à estudante pesquisadora para enviar um e-mail solicitando um levantamento sobre a existência de crianças com a Síndrome de Down nessa escola; a Escola Municipal Oswaldo Viera Gonçalves que tem o AEE e tem uma criança com Down (não sendo certeza se estava ou não frequentando o ensino remoto), e a Escola Estadual Tubal Vilela da Silva, que tem uma aluna com Down, cursando o terceiro ano do fundamental. A vice-diretora dessa escola colaborou com a pesquisa informando os nomes de algumas escolas onde há crianças com Down, que foram a Escola Estadual Antônio Luiz Bastos, a Escola Estadual Marechal Castelo Branco, a Escola Estadual Bueno Brandão e uma escola que é referência nesse tipo de atendimento, chamada de Novo Mundo. Ela disse que quando uma escola recebe algum aluno com Síndrome de Down, é orientada a informar para a Escola Novo Mundo. A parceria com essa educadora chegou ao ponto de ela nos fazer um convite que poderá muito bem ser atendido, quando retornarmos as atividades presenciais, nos estágios supervisionados do Curso de Teatro da UFU. Ela deixou um convite aberto para Elizabete acompanhar uma aula ou ministrar a oficina de teatro pensada para pessoas com Síndrome de Down na Escola Estadual Tubal Vilela Da Silva.

Na Escola Novo Mundo, também foram receptivos com a pesquisadora. Porém, informaram a ela que em 2020 não houve matrícula de aluno com Down, mas que geralmente eles recebem alunos com essa patologia, então ficou combinado que entrariam em contato assim que as aulas de lá começassem, para nos informar se Elizabete poderia acompanhar as aulas de uma das turmas.

REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

O primeiro artigo que discutimos tem como título “A inclusão de crianças com Síndrome de Down nas séries iniciais do ensino fundamental” (Dos Anjos, 2008). Logo no começo desse artigo, a autora fala que a educação inclusiva ainda tem muito no que ser aperfeiçoada, como, por exemplo, na estrutura do espaço físico e na formação de professores, ainda mais no que se refere às escolas públicas. No decorrer dessa pesquisa, isso se comprovou quando procuramos uma escola pública para a coleta de dados e fomos informadas de que a maioria das escolas não tinha alunos com Down matriculados, ou mesmo com qualquer outra patologia. Notamos que a situação atual é, em muito, semelhante à que existia no tempo em que a pesquisadora Elizabete estudava no Ensino fundamental e Médio.

Flávia Facundo dos Anjos (2008, p. 6) diz, ainda, que para realmente ocorrer uma inclusão, é preciso atender a três demandas e entre elas um atendimento educacional especializado. Atualmente, temos o AEE, porém não são todas as escolas que possuem. A Escola Estadual Ângela Teixeira, por exemplo não possui esse tipo de atendimento especializado. Fazendo uma busca nos guardados da memória, Elizabete se lembra de, quando aluna dessa escola, ter um acompanhamento de psicóloga uma única vez, quando estava no que hoje é o 9º. ano, e depois disso não houve uma continuidade. Dos Anjos (2008, p. 7) cita, também, que é importante para uma criança com Down estar na escola, pois além de escrever e ler, ela irá experimentar o convívio social e suas regras, além de mostrar às pessoas que é possível lidar com as diferenças.

Outro postulado importante da autora estudada é o de que inclusão é diferente de interação e integração, porém essas estratégias compõem a base para a inclusão, pois, no momento em que essas crianças se

juntam com crianças que não apresentam nenhuma patologia e ambas convivem no mesmo ambiente, fazendo as mesmas atividades, acabam encontrando sua própria forma de se expressar e descobrir suas potencialidades e mostram, assim, que todos têm potencial de aprendizagem. Dos Anjos (2008) argumenta, ainda, que, independentemente de suas limitações, crianças com Síndrome de Down são capazes de ter uma vida estudantil e social. Em uma parte desse artigo, a autora cita algumas limitações físicas em crianças com Down que devem ser levadas em conta na hora de se preparar um exercício. Essas limitações são: alterações cardíacas, hipotonia, complicações respiratórias e alterações sensoriais. Então, alguns exercícios, no lugar de trazer conforto e autonomia, poderiam acarretar problemas futuros às crianças. Mesmo sabendo que pode haver crianças que podem não ter nenhuma dessas alterações, é melhor termos um cuidado nas propostas de atividades, visando o bem-estar dos alunos.

O segundo artigo que trazemos para essas considerações é "Benefícios del teatro pedagógico en la comunicación en niños con Síndrome de Down (Rodríguez, 2020)". A autora desse artigo escreve sobre a importância do teatro pedagógico para o desenvolvimento da oralidade dos alunos com Síndrome de Down. A expressão "teatro pedagógico" não é usual na teoria de referência sobre pedagogias teatrais no Brasil. Porém, vamos levar em conta que ela quis dizer que seria o teatro para uso pedagógico. Assim como observado no artigo lido anteriormente (Dos Anjos, 2008), essa autora também vê a necessidade de se ter um olhar mais centrado para esses alunos, ressalta que eles são desconhecidos e esquecidos pelo sistema educacional, e diz que por esses motivos e outros que serão citados é que esse grupo não consegue uma inclusão na escola e nem na sociedade. A autora ainda ressalta que por cada aluno com Down ser diferente, eles necessitam de apoios escolares diferentes. Uma das proposições desse artigo me faz pensar que o teatro ajudaria na inclusão desses alunos no ambiente escolar, pois a autora diz que pessoas com a Síndrome de Down têm uma capacidade de observação muito expandida e a capacidade de imitação aflorada (Rodríguez, 2020).

A definição de teatro pedagógico no artigo citado é bastante imprecisa. A autora afirma que esse seria um jogo no qual acontece interação entre os atores e o público. Provavelmente, seria uma versão leve do teatro fórum (Boal, 2012, p.20), que foi uma modalidade teatral criada por Augusto Boal em 1971, cujo objetivo é abordar temas políticos através de ocorrências cotidianas, de conflitos entre opressor e o oprimido que levam a uma situação na qual surge um problema ou crise e, depois desse estabelecimento do conflito, a barreira entre palco e plateia é quebrada com o estímulo do mediador que é chamado de coringa. O coringa convida integrantes da plateia a sugerirem soluções para a crise, tomando o lugar do oprimido ou do opressor no palco. Consideramos como uma versão mais leve, pois as temáticas políticas, entre outras, são tratadas de formas mais disfarçada, com sutilezas. A autora afirma que o teatro é importante na educação inclusiva, pois coloca suas habilidades no campo do jogo, esforço, envolvimento emocional, satisfação, melhoria pessoal. Observa, porém, que essa prática de ensino existe há pouco tempo no contexto da educação inclusiva. Em sua concepção, o teatro pedagógico auxilia em cada campo do desenvolvimento intelectual da criança, como, por exemplo:

- Desenvolvimento de habilidades motoras, o que reforça a autoestima e a expectativa de realização.
- Desenvolvimento de áreas de habilidades psicomotoras, com a consequente estimulação cognitiva, motora, afetiva e social.
- Desenvolvimento da educação rítmica, que lhes dá prazer na vivência do corpo, confiança, autoestima e relações sociais.
- Desenvolvimento da comunicação social ampliando seu espectro expressivo.

- Desenvolvimento e estimulação da comunicação verbal.
- Desenvolvimento e oferta de oportunidades de expressão verbal para aqueles com problemas de expressão (Rodriguez, 2020)

E finalmente, o material de referência teórica lido e discutido mais recentemente para esta pesquisa foi a dissertação de mestrado “Meu corpo, teu corpo e este outro: visitando os processos criativos do Projeto PÉS (Matsutacke, 2014)”.

Escolhemos esse texto por se tratar de um relato de pesquisa na área das Artes Cênicas, então alguém com discussões mais próximas da proposta deste projeto. Notamos que, assim como as autoras já citadas, Matsutacke discute a falta de acessibilidade aos espaços; questiona a preparação dos professores e fala que, por mais que a universidade prepare os seus discentes para trabalhar com a inclusão, possivelmente não iremos trabalhar com esse tipo de público. Assim como observamos o quão difícil foi encontramos escolas que recebessem alunos com Down para realização da pesquisa de campo.

Na equipe que trabalhou com Matsutacke, havia quatro auxiliares que eram formados especificamente em teatro e, pela leitura de seu texto e observação das fotos foram inseridas na dissertação, notamos que o trabalho dele é baseado mais nas expressões corporais do que na iniciação para a atuação teatral. Pudemos identificar ali muitas atividades experimentadas por nós nas salas de aula da Licenciatura em Teatro, como as atividades que trabalha os níveis (alto, médio e baixo), espacialidade e velocidade.

Considerando que a pesquisa de Matsutacke propôs às pessoas com deficiências o trabalho com apoios para trabalhar o equilíbrio corporal e a confiança no(a) parceiro(a) de jogo—quando em duplas eles usam um o corpo do outro e seus apoios para explorar várias formas corporais—e, por ser uma equipe que não trabalha somente com pessoas com Down, mas sim com todas as deficiências e ter um resultado tão positivo, essa pesquisa nos mostra que a oficina e o trabalho que ainda nos propomos a fazer com crianças com Síndrome de Down, quando a pandemia do coronavírus terminar, será possível e viável.

FALA PESSOAL DE ELIZABETE: MINHA EXPERIÊNCIA ENQUANTO ESTUDANTE DE TEATRO COM A SÍNDROME DE TURNER

Minha ideia inicial quanto a essa parte da pesquisa era discorrer um pouco sobre experiências de outras pessoas com a síndrome de Turner, porém, dada a raridade da patologia, em todas as escolas que procurei, me informaram que não tinham alunos com Turner. Então, decidi fazer um relato pessoal, já que sou portadora da Turner, artista e pesquisadora em formação.

Eu sempre tive muito problemas para me socializar, sempre me excluía em umas disciplinas. por exemplo. na educação física. Porém, o mesmo não acontecia na disciplina de artes, pois eu me sentia livre para criar. Isso ficou mais explícito no último ano do ensino médio, quando a professora fez uma proposta que era a seguinte: tínhamos que escolher um trecho da peça “Eles não usam black-tie (Guarnieri, 2011)” para ensaiarmos e apresentarmos à turma. Essa seria a nossa prova bimestral e eu nunca me senti tão à vontade e ansiosa para a prova. Foi nesse momento que decidi entrar na universidade pra cursar a faculdade de Teatro.

Entrei para o Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia sem saber exatamente o que esperar. Logo no primeiro período, pude perceber algumas dificuldades que iria encontrar ao longo da graduação. A

primeira dificuldade foi com relação a minha voz, ela era pouco ouvida nos exercícios pelo fato de que meu tom de voz era muito baixo. Nesse ponto, os exercícios vocais me ajudaram muito a desenvolver a intensidade e a projeção vocal. Os exercícios físicos, por sua vez, me ajudaram a trabalhar minha corporeidade o que me fez ver que tenho potenciais para explorar independente das minhas limitações. Isso me mostrou que, pelo fato de eu ter uma reação mais lenta a certos estímulos, devo reconhecer minhas limitações físicas, mas, mesmo assim, percebi que consigo ser tão boa quanto as outras pessoas e que isso não me atrapalha em nada a chegar ao resultado que eu quero, claro que respeitando meus limites.

Quanto à socialização com a turma onde estou inserida na Licenciatura em Teatro, os exercícios me ajudaram a me integrar mais ao grupo já que, em sua maioria, foram propostos para um grupo de estudantes ou, ao menos, com o objetivo de interagir com o/a colega mais próximo/a. Essas práticas me ajudaram a não ter receio de expor o que penso, e as leituras me fizeram abrir um leque grande de formas com as quais posso abordar os assuntos que acho pertinentes.

Enfim, estudar teatro me fez ter uma nova visão de mim mesma, e mostrou que posso fazer tudo contanto que respeite o meu limite e o do próximo.

UMA PROPOSTA DE DESDOBRAMENTO DESSA PESQUISA: A OFICINA DE TEATRO PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Com o progresso dos encontros de orientação desta pesquisa, sentimos a necessidade de escolher algum material de referência que fosse o cerne da oficina, algo que servisse como fundamentação teórico-prática.

Depois de um tempo de buscas, nós nos decidimos por usar os jogos de Viola Spolin, que tem como foco central o trabalho com a atenção e o foco e trata dos aspectos teatrais da espacialidade e corporeidade. A partir desse momento, o desafio principal tornou-se, além de achar uma forma como essa oficina será feita e o grupo ao qual ela será ministrada, fazer essa adaptação para o meio remoto, já que no atual contexto de pandemia que já dura perto de dois anos – estamos em dezembro de 2021– não tem a possibilidade de se fazer a oficina presencial e o trabalho com pessoas com o tipo de deficiência escolhido para essa pesquisa, no formato de ensino remoto, traz dificuldades adicionais.

Analisamos a aplicabilidade dos jogos de Viola Spolin constantes dos livros "Improvisação para o Teatro (Spolin, 1977)" e "Jogos Teatrais na sala de aula (Spolin, 2007)" e, até o atual momento os consideramos bem efetiva a ser adaptação desse material para o ensino de arte reformatado para plataformas virtuais.

Paralelamente ao planejamento da oficina, a estudante pesquisadora começou a acompanhar uma professora da Escola Superior de Educação Básica–ESEBA, que é o Colégio de Aplicação da UFU. A professora citada é responsável pelas reuniões com os alunos do AEE, porém ela não acompanha nenhum aluno com Síndrome de Down. Foi possível acompanharmos uma aluna dela com paralisia cerebral. Observar essas aulas foi essencial para esta pesquisa. Aprendemos muito sobre a maneira dessa professora preparar sua aula; as escolhas metodológicas que ela faz e os recursos pedagógicos que utiliza para manter a atenção da aluna, ainda mais estando em casa com vários fatores para tirar o foco; como ela usa os recursos disponíveis para passar o que ela tem que ensinar, e quais estratégias de ensino ela usa.

Por exemplo, na primeira reunião, ela tinha alguns bonequinhos em cima da mesa. Como parte da aula era contar a história dos três porquinhos, então ela pediu que a criança usasse os bonequinhos como base para fazer um desenho. Infelizmente, não tivemos acesso aos desenhos para anexar a este relatório. Em seguida, a professora pediu que a criança nomeasse esses bonecos/ porquinhos, já que, devido a paralisia, a criança tem dificuldade com nomes e número. A resposta da criança veio na potência dos nomes que foram dados, inclusive pelo fato de um desses nomes ser o nome de um sentimento (amor), o outro de um de seus primos e o último de uma pessoa que até o momento em que acompanhávamos, não sabíamos se era alguém do convívio dela ou uma personagem inventada.

A partir da observação das aulas da professora citada no parágrafo acima e da experiência nos estágios supervisionados de observação e regência de classe realizados pela estudante pesquisadora também na ESEBA, que foram objeto de compartilhamento em conversas com a orientadora, formatamos a oficina de jogos teatrais que, por causa do isolamento social provocado pela pandemia Covid19, ainda não foi possível proporcionar presencialmente para crianças com Síndrome de Down. Na nossa avaliação, propor esse trabalho para o meio remoto, ou mesmo híbrido, traria outro nível de complexidade para o qual não nos consideramos preparadas.

Aguardaremos a oportunidade de ofertar a oficina cujo planejamento transcrevemos abaixo. A proposta atual é realizá-la em um semestre de estágio supervisionado curricular do curso de Teatro oferecida para a comunidade de Uberlândia, com reserva de vagas para crianças com Síndrome de Down.

As Oficinas de Teatro para a Comunidade na UFU (COMUFU), oferecidas semestral e presencialmente, em tempos não-pandêmicos, são a principal atividade do curso, no grau de Licenciatura, que aliam ensino, pesquisa e extensão. Quando chegar o momento, pretendemos aproveitar a oportunidade da estudante pesquisadora como ministrante de oficina do COMUFU, que deverá acontecer no ano de 2022, para consolidar o aprendizado sobre o trabalho docente, em Teatro para crianças com Síndrome de Down que iniciado nesta pesquisa.

Quadro 1: Plano de oficina de Teatro – turma inclusiva para crianças com Síndrome de Down e demais crianças

PLANO DE OFICINA DE TEATRO PARA A INCLUSÃO
<p>Objetivo geral</p> <p>Com o recurso dos jogos de Viola Spolin, aprimorar a coordenação psicomotora a socialização entre as crianças com e sem deficiência (especificamente Síndrome de Down).</p>
<p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar através dos jogos suas potencialidades com relação ao foco, atenção, respostas rápidas a estímulos, percepção de si e do espaço 2. Aprender mais sobre o espaço em que eles habitam e como ressignificar ele para as cenas, com a estratégia dos jogos de "onde" (Spolin, 1977) 3. Explorar e expandir seus limites corporais 4. manter o foco em jogo e em outras disciplinas

PLANO DE OFICINA DE TEATRO PARA A INCLUSÃO
Metodologia <p>A metodologia de improvisação teatral proposta é fundamentada na sistematização da autora norte-americana Viola Spolin (1977; 2007).</p> <p>Com a minha orientação durante os jogos, os alunos irão explorar o espaço onde vivem, assim, os fazendo perceber como podem usar esse espaço para fins de interação artísticas e quais as potencialidades daquele espaço, com os objetos que lá estão e vai fazer com que eles também descubram potencialidades dos seus corpos.</p>
Estratégias de ensino: <ol style="list-style-type: none">1. Breve apresentação (primeira aula), e uma conversa sobre as impressões que tiveram sobre a aula anterior2. Depois da conversa, aquecimento para a turma entrar no estado de jogo3. Condução de jogos que trabalhem o foco (em cada aula trabalharemos um estímulo diferente, em uma aula o foco, na outra aula a atenção, percepção do espaço e assim por diante)4. Condução de jogos para criação de pequenas cenas que serão apresentadas individualmente ou no máximo em duplas (caso eu consiga formar uma turma de teatro para a comunidade que tenha mais de uma criança com Síndrome de Down)5. Finalização com considerações sobre a atividade realizada e orientações para o próximo encontro semanal.
Recursos <p>Computador</p> <p>Material pedagógico disponível no Curso de Teatro</p>

IMPORTÂNCIA DOS COMPARTILHAMENTOS PARA AMPLIAR A COMPREENSÃO DA PESQUISADORA SOBRE AS IDEIAS DE PESQUISA

Logo no início do processo da pesquisa, a orientadora pontuou que deveríamos apresentá-la como relato de experiência pelo menos uma vez e, como já sabíamos que o congresso da ABRACE–Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas seria realizado de forma virtual, em 2021, esperamos que iniciassem a submissão dos relatos de pesquisa no nível de iniciação científica. Como atividade dos encontros de orientação, produzimos um resumo para enviar ao Congresso, então as reuniões caminharam para o processo de conclusão do resumo e gravação do vídeo que seria enviado posteriormente para a avaliação na sessão de comunicações de Iniciação Científica do XI Congresso da ABRACE.

O feedback recebido foi positivo e os apontamentos feitos pela avaliadora da equipe da ABRACE nos revelaram uma outra perspectiva sobre a pesquisa como, por exemplo, a necessidade de atentarmos para decisões que ainda não estavam bem estabelecidas, como o modo que ia levar a oficina pois ainda pairava no horizonte desta pesquisa a indecisão sobre a modalidade teatral da oficina a ser planejada, se seriam jogos teatrais ou contação de história.

Já no Seminário de Pesquisas em Andamento na Graduação, realizado pela equipe do Diretório Acadêmico do Curso de Teatro, ao final do primeiro semestre letivo de 2020 (que, atrasado em consequência da pandemia Covid19, aconteceu em 2021), por coincidência, um dos convidados para ler e discutir a apresentação do resumo deste trabalho foi Getúlio Gois, professor da ESEBA, cujas turmas de Educação Básica a pesquisadora estava acompanhando na prática de ensino de Estágio Supervisionado I e o segundo debatedor foi o professor Daniel Costa, diretor daquela escola. Ambos se sentiram tocados com o foco desta pesquisa. Getúlio fez à estudante pesquisadora a proposta de, no componente curricular de estágio do semestre seguinte ao evento, Estágio Supervisionado II, acompanhar uma das turmas do sexto ano em que há um aluno com Síndrome de Down matriculado, para dar continuidade à pesquisa.

Apresentar o resumo nos eventos citados foi fundamental para o crescimento da pesquisa. Os compartilhamentos colaboraram com propostas de releitura e revisões do projeto de pesquisa e contribuíram com a decisão sobre quais pontos manter e quais modificar ou excluir, no período de escritas finais do relatório que, agora se tornou este artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos avanços bem significativos da estudante pesquisadora no decorrer do semestre, porém, consideramos que ainda há muito a ser feito, como por exemplo tirar a oficina do papel e conduzi-la para o Estágio Supervisionado III, que deverá ser aberto ao público e, assim, criar uma turma inclusiva, que proponha o encontro de crianças com e sem Síndrome de Down. Caso seja possível, quando tivermos saído dessa situação atual, pensamos em formalizar a continuação da pesquisa como um novo projeto de Iniciação Científica, para que o planejamento da oficina e seus resultados também sejam objetos de análise.

Observamos que ainda existe muito a ser pesquisado e analisado e que, mesmo com os obstáculos encontrados no decorrer do caminho desta iniciação científica, com a oficina e a turma inclusiva, pretendemos aprofundar a análise sobre a importância das artes da cena para o desenvolvimento dos alunos com a Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS:

Boal, A. (1977) O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. Civilização Brasileira.

Dos Anjos, Flavia Facundo. A inclusão de crianças com Síndrome de Down nas séries iniciais do ensino fundamental. Artigo (TCC apresentado à Faculdade Plus). s/d. Disponível em: <https://faculdadepus.edu.br/wp-content/uploads/2020/06/Flavia-Facundo-dos-Anjos-A-Inclus%C3%A3o-de-Crian%C3%A7as-com-S%C3%A9ndrome-de-Down-nas-S%C3%A9ries-Iniciais-do-E ensino-Fundamental-Artigo.pdf>

Guarnieri, G. (2011) Eles não usam Black-Tie. Paz e Terra Civilização Brasileira.

Martinago C. (2017 Maio 12). Especialmente Turner. Entrevista. In: Revista Ler e Saber. <https://chromosome.com.br/sindrome-de-turner-revista-ler-e-saber/>

Matsutacke, R. A. T. (2014). Meu corpo, seu corpo e esse outro: visitando os processos criativos do Projeto PÉS. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Brasília.

EJE 2: Prácticas educativo artísticas y formación de profesores.

Rodriguez, Allyson Toledo. Beneficios del teatro pedagógico em la comuicación en niños com síndrome de Down, Facultad de Educación. Grado en Maestro de Educación Primaria Tutora: Encarnación Tabares Plasencia Curso Académico: 2019-2020

Santos, R. G. (2017). Identidade e pertencimento na formação de professores: o Curso de Teatro da UAB/UnB no Acre. 2017. 229f. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Spolin, V. (1977) Improvisação para o Teatro. Ed. Perspectiva.

Spolin, V. (2007) Jogos teatrais na sala de aula. Ed. Perspectiva.

SENTIDOS POLÍTICOS E ESTÉTICOS DE UMA PERFORMANCE ARTE NUM PERCURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

SENTIDOS POLÍTICOS Y ESTÉTICOS DE UNA PERFORMANCE ART EN UN CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES VISUALES

POLITICAL AND AESTHETIC MEANINGS OF AN ART PERFORMANCE IN A COURSE OF TEACHER FORMATION IN VISUAL ARTS

José Inacio Sperber¹ / Carla Carvalho²
Universidade Regional de Blumenau – FURB

Resumo: Uma troca de cartas, um ato político, uma intervenção artística num percurso de formação docente em arte. A *performance art* “Cartas a um Armário” é o objeto de pesquisa que nos mobiliza a compreender as relações entre arte e política num processo de criação de uma produção artística contemporânea com acadêmicos de uma Licenciatura em Artes Visuais. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que discute a produção de sentidos a partir da esfera de criação de uma *performance art*. Neste percurso dialogamos com autores/as sobre Arte Contemporânea numa perspectiva dialógica. A problemática que nos mobiliza nesta investigação é a seguinte: quais experiências são evidenciadas em processo de montagem de uma *performance art* com sujeitos de uma licenciatura em arte? Ao olhar para nosso contexto, evidenciamos as dimensões políticas e estéticas dos sentidos que constituem a *performance* investigada.

Palavras-chaves: Arte contemporânea; Política; Estética; Performance Arte; Perspectiva Dialógica.

NOVOS OLHARES PARA ANTIGAS CARTAS...

“Meu corpo não é um armário, há etapas a percorrer até que ele se torne de fato um lar aconchegante para a minha essência. O rapazinho que vive em mim põe todos os dias os pezinhos para fora de casa, mas permanece na varanda. Ele parece animado, com vontade de dar “oi” para todos. Mas sua voz não sai. Essa não é minha voz!” (Fragmento de uma carta, performer 6)

A epígrafe que abre esse texto, nos leva ao contexto que desejamos aqui discutir como processo criativo, vivido por um coletivo, num percurso performático. Era 2019, numa sala de aula da Universidade Regional de Blumenau – FURB (Santa Catarina – Brasil), durante uma aula do componente curricular de História da Arte V, do curso de licenciatura em Artes Visuais, nos preparávamos para fazer a primeira apresentação de uma *performance art*. “Cartas a um Armário” era o título que havíamos escolhido para representar este projeto que nascia a partir das discussões da autora Katia Canton em seu livro *Da Política às Micropolíticas*

¹ Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Regional de Blumenau (FURB, atualmente cursa Mestrado em Educação (Com Bolsa de Demanda Social CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Instituição. Artista Visual. Membro do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE)

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do departamento de Artes da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Artista Visual. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE).

(2009a), um dos livretos que constitui a coleção *Temas da Arte Contemporânea*, publicado em 2009 pela autora após uma extensa pesquisa no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP).

“Cartas a um Armário” (2019) foi uma obra pensada para discutir a vida. Ao encontro do que diz Canton (2009a) quando nos fala que, na Arte Contemporânea, os artistas do nosso tempo substituem a noção de uma discussão política pautada apenas no binário Direita vs. Esquerda, e acrescentam as suas obras discussões outras que tensionam relações tênues com as experiências de vida que constituem a história e a trajetória pessoal destes artistas, e que, nesse sentido, apresentam outras nuances da discussão política contemporânea, que não dissociada da macropolítica, agora discute às micropolíticas.

Em *Da Política às Micropolíticas* (2009^a), Canton seleciona e identifica poéticas que trazem à tona questões políticas específicas do cotidiano, “[...] como o gênero, a fome, a impunidade, o direito à educação e à moradia, a ecologia, enfim, tudo aquilo que nos diz respeito e nos faz viver em sociedade” (CANTON, 2009a, p. 15). Assim, acena um claro deslocamento das grandes metanarrativas para as micropolíticas e as questões das políticas cotidianas ganham espaço. Provocou-nos assim a direcionar nosso olhar com ela às tensões existentes entre as estruturas sociais, as experiências e as subjetividades nos processos criativos dos artistas contemporâneos.

Enquanto experiência artística em aula nosso desejo foi que os estudantes, futuros professores, trouxessem à baila questões que os mobilizassem. Não tínhamos claro onde essa experiência artística daria, mas sabíamos que, o que desejamos, era viver o momento e a linguagem se constituindo. Assim foi na primeira aula, no qual dois performers se envolveram na montagem, depois, a mesma performance ganhou novos corpos, com novos temas que aos primeiros foram se aliando.

A *performance* “Cartas a um armário” foi realizada um total de quatro vezes. Nela se envolveram jovens estudantes da licenciatura em Artes Visuais, professores e uma mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da FURB que acompanhou o percurso durante seu Estágio Docente. O ponto de aproximação dessas pessoas foi a vida, foi perceber que, na primeira *performance*, outros de nós tínhamos o que escrever nas cartas e outros temas deveriam sair dos armários. A primeira foi realizada em uma aula com os artistas que a criaram: José Inacio Sperber, Caroline Laura de Souza e Thayná Ribeiro, e depois em três outras oportunidades: no evento Finalizarte, na FURB, em Blumenau (SC); no evento do Coletivo Colmeia, no Teatro Carlos Gomes, em Blumenau (SC); e no II Seminário Licores, em Curitiba, Paraná. Nessas últimas três, outros integrantes fizeram parte com novas cartas. Importante citar que os novos integrantes se convidaram a participar, pois a cada nova data, outros vinham e se inteiravam do movimento vivido. Não houve um convite para os integrantes, cada um, diante de suas histórias de vida, sentiu-se convidado a participar.



Figura 1: Registro da Performance Art “Cartas a um Armário” (2019).
Fonte: Acervo dos autores/ Crédito: Vicente Adratt

"Mas eu lembro também de em prece pedir a morte, pois sentia o que antes não sentia, eu queria o que era julgado pecado, sacrilégio, eu só queria sentir a graça que eu lia, seria mais fácil... Mas esse era o propósito? Assim... Parece covardia. E eu sou só mais uma entre tantos, onde da cruz fazem de fardo um embaraço, usam errado a palavra jugo e usam de julgo. Me fizeram quase perder os medos DELE. Então entendi, minha missão é essa, entender, e me mover nisso. A fé pode ser fundamento seja ela qual for. Move, cura, abraça, integra, esse conjunto... Mas a religião, ela mata, ela adocece, eu adoeci, até entender que não é o que eu faço ou o que deixo de fazer e o que já foi feito". (Fragmento de uma carta, performer 8).

"Escrevo essa carta a você meu pai como tentativa de esquecer minhas antigas mágoas, mágoas de minha infância e adolescência. Querido pai, você não irá ler essa carta, pois tudo contado aqui ficará trancado a sete chaves em meu armário, afinal esses sentimentos que guardo, esse rancor, estão bem guardados em meu coração, um lugar onde você não chega mais. Você lembra quando eu era pequena? devia ter uns 3 ou 4 anos... quando eu chorava toda vez que te via pois tinha medo de você? a que ponto um pai assusta a filha que quase toda vez que o via a vontade era de fugir, correr o mais longe possível? mas você não fazia ideia, não é meu pai. Eu costumava acordar assustada toda a noite procurando minha mãe, com medo de que ela me abandonasse e me deixasse sozinha com você, eram noites que enchiam-me de pavor...quase não dormia e sempre acordava aos prantos. O cinto que você deixava pendurado no armário era um lembrete que você voltaria, um lembrete pra me deixar desperta e sempre quieta em sua presença". (Fragmento de uma carta, performer 7).

Como apresentado na figura 1, e pode-se ler nos fragmentos acima, o movimento central da *performance* aqui discutida era a leitura de cartas. Cartas que continham relatos de experiências que marcaram os corpos daqueles sujeitos. O ato performático foi construído como uma espécie de ritual, em que os *performers*/ estudantes escreviam suas cartas (em suas casas, no tempo em que fosse oportuno e confortável a cada um/a) e, no percurso da apresentação, eram dispostas no chão cordas que, durante a leitura da carta eram amarradas pelo performer ao seu corpo. No centro da sala uma panela de barro, objeto onde as cartas, após lidas, eram rasgadas e destinadas a serem queimadas, num movimento político-estético de libertação daquilo que prendia esse corpo. Estes movimentos podem ser mais bem apreciados na figura 2, que segue abaixo.



Figura 2: Registro da *Performance Art* "Cartas a um Armário" (2019).
Fonte: Acervo do(a) autor(es)/ Crédito: Vicente Adratt

Ao refletir com cuidado acerca das reverberações desta *performance* no percurso formativo destes estudantes de Artes Visuais, percebemos que este movimento ocorrido no percurso de formação docente foi um lugar de potência para pensar as relações pessoais e políticas destes sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o contexto que os cercava. A partir deste olhar, a *performance art* em questão passou então a ser o objetivo de pesquisa do trabalho de conclusão de curso destes que aqui escrevem, orientando e orientadora.

No ano de 2020, após concluir a formação em Artes Visuais e, logo em seguida, ao adentrar o Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, outras provocações surgem a partir de um novo olhar para a *performance*, visto que agora, nós, novamente orientando e orientadora, com mais distanciamento temporal e de certa forma, também afetivo deste percurso artístico, optamos por investigar este movimento vivido a partir de outros olhares.

A partir do exposto até aqui, cabe a nós contextualizar que o principal aporte teórico utilizado na primeira pesquisa discutia a Micropolítica com Rolnick e Guatarri (1986) e utilizando como método a Cartografia, pensada por Delleuze e Guatarri (1994). Agora, neste novo percurso na pós-graduação, após muitas discussões e escutas, optamos por tensionar questões já discutidas com a *performance* a partir das discussões de Mikhail Bakhtin (1895-1975).



Figura 3: Temáticas presentes nas cartas da *performance* "Cartas a um Armário" (2019). Fonte: Acervo dos autores/ Crédito: Vicente Adratt

Naquele momento nos envolvemos em perceber os principais temas discutidos nas cartas e a partir deles identificar agenciamentos vividos no percurso da *performance*. Nesse sentido, apresentamos abaixo os temas que perpassaram os discursos dos estudantes/ performers que participaram do momento vivido.

No percurso dessa pesquisa Sperber indica que a *performance* foi um lugar ou um momento no qual cada artista, estudante de licenciatura usou sua voz:

Através da performance suas vozes gritaram e ecoaram um grito que insurge diante desta sociedade conservadora. Nossos corpos resistem! As cartas se apresentam como dispositivos que enunciam narrativas esquecidas pelo governo genocida que nos (des)governa e que mantém as estruturas de poder como uma máquina de morte. Analisar estes resquícios de vida é reforçar um movimento de luta que não se encerra nos movimentos desta performance, mas que planta sementes de resistência para que novas lutas floresçam e se reinventem (SPERBER, 2020, p. 85).

Desejamos aqui debater e tecer relações com aspectos da formação inicial de professores em Artes Visuais. Dialogamos com autores/as sobre Arte Contemporânea numa perspectiva dialógica e a problemática que nos mobiliza é: quais experiências são evidenciadas em processo de montagem de uma

performance art com sujeitos de uma licenciatura em arte? Ao olhar para nosso contexto, evidenciamos as dimensões políticas e estéticas dos sentidos que constituem a *performance* investigada.

A ARTE COMO LINGUAGEM: REFRAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE

Ao adentrar as discussões acerca da Filosofia da Linguagem, abordadas por Bakhtin, compreendemos que uma das bases de seu pensamento é de que a existência forma a consciência dos sujeitos. E que estes sujeitos, constituídos de uma consciência que é formada pelas suas relações com o outro e com o mundo, utilizam da linguagem como meio de construir suas interações sociais (SOBRAL, 2020).

Ao pensar estas relações entre a linguagem como construção que medeia nossas relações com o outro e com o mundo no contexto de nossa pesquisa, percebemos que a linguagem utilizada durante a *performance* tem como lugar de construção desses discursos a arte, e nesse sentido, outros signos são utilizados para a construção desses enunciados discursivos, que são as cartas, como na figura 4. Uma das performers segura a carta enquanto a lê para o público, num outro movimento de ação, num ato performático.

Mas antes de adentrar discussões mais específicas sobre a constituição da linguagem e da arte como linguagem no contexto desta pesquisa, cabe-nos contextualizar algumas questões que norteiam nossos objetivos com esta investigação, como nossa compreensão sobre a arte contemporânea como contexto dessa produção artística.



Figura 4: Registro da *Performance Art* "Cartas a um Armário" (2019).
Fonte: Acervo dos autores/ Crédito: Vicente Adratt

Sabemos, com as discussões de Canton (2009a) que a arte contemporânea é também composta por uma tendência que discute as políticas e micropolíticas do nosso tempo. E que nessa tendência, artistas abordam questões sociais e políticas que tratam das identidades e pautas das chamadas minorias, numa perspectiva de debate onde são representadas as lutas e resistências desses grupos.

A arte contemporânea, em suas diversas manifestações, discute a linha tênue entre a vida e a arte. E é neste contexto que artistas encontram um lugar não apenas de produção poética, mas de luta e ativismo na defesa dos direitos de populações que ainda sofrem com a exclusão. A partir desta questão, compreende-se que por meio da arte estes sujeitos podem lidar com essas questões, que estão diretamente ligadas as problemáticas do tempo em que vivemos. O artista contemporâneo busca nesse percurso lidar com suas inquietações e trazer à sociedade temas que são caros para se pensar a vida na atualidade.

Além da importância social de pensarmos as questões sobre arte e Micropolítica, o número de pesquisas sobre esta temática ainda é pequeno diante de uma produção tão vasta e significativa de artistas que discutem, por meio de suas obras, as lutas sociais e, conseqüentemente, criando espaços de resistência.

Temos como ponto de partida nessa investigação a compreensão de que estes espaços de resistência também se constroem na universidade, que muitas vezes é palco destas problemáticas. Assim, por meio desta investigação, buscamos discutir os discursos de estudantes/artistas no percurso de graduação. Discutimos não apenas o lugar da arte e da pesquisa, mas também das reverberações e quais experiências, como as da *performance* aqui estudada, podem trazer para o percurso de formação inicial docente destes estudantes, buscando ampliar as discussões também na área da educação.

Ao propor uma pesquisa no campo da educação, que por sua construção histórica no campo das ciências humanas, é interdisciplinar, agregando discussões que se relacionam com as mais diversas áreas do conhecimento, buscamos tecer relações entre a arte, a estética e a política no campo educacional a partir da Filosofia da Linguagem, numa perspectiva histórico-cultural, dialogando com os textos de Mikhail Bakhtin.

Nesse sentido, dialogamos com os conceitos acima mencionados sob a perspectiva deste autor, na tentativa de compreender e posteriormente tecer relações entre o que Bakhtin concebe como Arte, Estética e Política no seu tempo, no seu contexto histórico, social e cultural e discutir as relações entre estes conceitos para pensar a educação.

Em seus escritos sobre arte e estética, Bakhtin tem como principal objeto de investigação a literatura. Porém, outros autores já utilizaram de sua teoria e filosofia da linguagem para discutir outras linguagens da arte, como o teatro, a música, as artes visuais. Nesse contexto de produção científica acerca da arte e da educação, nos propomos a investigar a *performance art* e os desdobramentos deste movimento de criação em arte num percurso de formação docente a partir de Bakhtin.

A concepção bakhtiniana do estético não se baseia no sublime de Kant, nem nas estéticas impressionistas ou expressionistas, mas resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do autor, que está fundada no social e no histórico, nas relações sociais de que participa o autor (SOBRAL, 2020, p. 108).

A partir do que nos escreve Sobral (2020), o olhar de Bakhtin para a estética considera não uma forma transcendental ou do sujeito por ele mesmo de compreender o mundo, mas a partir de uma visão histórica que é enxarcada pelo que vive o autor em seu contexto social e nas suas relações com os outros que constituem esse tempo histórico.

O movimento de vista exotópica do autor da obra, do qual nos fala Sobral (2020), é descrito por Amorim da seguinte forma

A criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Se tomarmos o exemplo do retrato, em pintura, falamos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste último consiste em dois movimentos (AMORIM, 2018, p. 96).

O primeiro movimento do qual fala a autora seria o de “[...] tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê” (AMORIM, 2018, p. 96). E o segundo consiste em “[...] retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática” (AMORIM, 2018, p. 96).

Nesse movimento de olhar para o outro e colocar-se no lugar de visão deste sujeito, o autor cria a partir de uma relação de alteridade, onde o olhar do outro constitui o seu olhar. E a partir do que elaboro na relação com este outro, formo a minha visão sobre a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo de familiar. O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, eles advertem, que muitas vezes, é necessário construí-lo. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder traduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente (AMORIM, 2004, p. 26).

Participar da *performance* que é objeto de investigação desta pesquisa nos possibilita um certo ar de familiaridade, como diz Amorim (2004) no excerto que abre estas considerações. Acreditamos que ao olhar para as cartas após dois anos de suas escritas, são uma oportunidade construir esse estranhamento do qual nos fala a autora.

Um estranhamento que nos permite olhar para as relações de linguagem que constituem o professor de arte neste percurso de formação estética e artística. Mas temos de ressaltar que ao discutir essa linguagem a partir da arte, temos um recorte que nos potencializa tecer relações outras do que apenas a linguagem verbal, como por exemplo as visualidades que se colocam nesse percurso como discursos produzidos por estes estudantes/ performers.

Percebemos a relevância nesse processo de lidar com a linguagem da *performance art*, pois na relação com a linguagem que o estudante, futuro professor, constitui-se um sujeito que cria e se percebe nessa relação de criação singular, mas ao mesmo tempo mergulhada no mundo e com o outro. Convidar-se a participar da *performance* pensada pelo outro é sentir-se à vontade para falar de sua vida, dialogar sobre suas dores, na relação com o outro e perceber-se em processo de alteridade. Apostamos nessa relação para uma educação que seja potência com arte.

Nesse sentido, compreendemos que o movimento de criação com arte vivido na graduação potencializa nestes futuros docentes relações de alteridade que se desenvolvem nos espaços onde atuam e na relação com os outros que participam destes contextos. É nessa direção que percebemos que ao olhar para o outro e para as dores e experiências destes outros num movimento de criação artística, estes sujeitos de constituem sensíveis e, por serem sensíveis as experiências e histórias de vida destes outros que o constituem, formam-se também sujeitos críticos e, por consequência, educadores que olham para o mundo e para a realidade que vivem de forma crítica.

REFERÊNCIAS

Amorim, M. (2004). O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora.

Amorim, M. (2018). Cronotopo e exotopia. In B. Brait (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave (pp. 95-114). São Paulo: Contexto.

Canton, K. (2009a). Da política às micropolíticas. (Temas da Arte Contemporânea). São Paulo: WMF Martins Fontes.

SOBRAL, Adail. Ato/ atividade e evento. In: B. Brait (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. 5 (pp. 11-36). São Paulo: Contexto.

SPERBER, J. I. (2020). Cartas a um armário: cartografias de relações entre a micropolítica e a arte contemporânea. Trabalho de Conclusão de Curso não-publicado, Departamento de Artes, Graduação em Artes Visuais, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, Brasil.

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA REGIÓN DE O'HIGGINS (CHILE). VOCES DOCENTES CON ENFOQUE TERRITORIAL RURAL Y URBANO EN CONTEXTO DE ESTUDIO REALIZADO EN PANDEMIA POR COVID-19

EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA REGIÃO DE O'HIGGINS (CHILE). VOZES DO ENSINO COM UMA ABORDAGEM TERRITORIAL RURAL E URBANA NO CONTEXTO DE UM ESTUDO REALIZADO EM UMA PANDÊMICA DE COVID-19

EXPERIENCES OF ARTS EDUCATION IN THE REGION OF O'HIGGINS (CHILE). TEACHERS VOICES WITH A RURAL AND URBAN TERRITORIAL APPROACH IN THE CONTEXT OF A STUDY CARRIED OUT IN A COVID-19

José Mela Contreras¹ / Daniela Cobos Bustamante²

Resumen: Este artículo presenta los resultados preliminares del Estudio sobre el Estado de la Educación Artística de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins en Chile, desarrollado durante la pandemia por COVID 19, en el sistema educativo público urbano y rural regional. Esta investigación inédita en el país ha sido financiada por la Universidad de O'Higgins y la Secretaría Regional Ministerial de las Culturas, Artes y el Patrimonio y ha permitido caracterizar las prácticas pedagógicas y perfiles de los/as docentes responsables de impartir educación artística en el nivel de Educación Básica (primaria) considerando en el proceso de levantamiento de información, especialmente, los testimonios de los/as profesores/as, entre otros actores y actrices clave.

La región del Libertador Bernardo O'Higgins es una zona ubicada en la VI región de Chile, a 85 km. al sur de su capital, Santiago. En materia de Educación Artística, este territorio al día de hoy no ofrece investigaciones contextualizadas que permitan conocer en detalle la diversidad de iniciativas y actividades artísticas y pedagógicas que se ofrecen en sus escuelas y espacios educativos no formales, invisibilizando con esto las características y formas de aproximar a las artes a NNJ (niños, niñas y jóvenes). Este hecho, sin duda, impide tomar decisiones informadas en materia de políticas regionales asociadas a educación artística, que permitan inyectar y/o orientar la distribución de recursos con información contextualizada y representativa de la cultura local y regional.

Es por esta razón, y por iniciativa de los/as investigadores/as responsables de este proyecto, se logró formalizar un convenio y aporte de recursos con la Secretaría Regional Ministerial de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de la región y la Universidad de O'Higgins. De este modo, se pudo concretar las dos fases

¹ Licenciado en Artes y Profesor de Artes Visuales. Doctor en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona. Académico Universidad de O'Higgins en programas de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Parvularia. Evaluador en procesos de Acreditación de programas de Pedagogía en Comisión Nacional de Acreditación. Sus líneas de investigación son: Metodologías visuales y audiovisuales en identidad e interculturalidad; Investigación en educación artística e investigación en artes y Artes e interculturalidad en el sistema escolar.

² Licenciada en Artes y Profesora de Artes Visuales. Dra. en Didáctica del Arte de la Universidad de Valladolid y Dra. en Filosofía y Estética de la Universidad de Chile. Diplomada en Gestión Cultural y Diplomada en Neuropsicología infantil. Académica en programas de Pedagogía en Educación de Párvulos, Educación Básica y Educación Media en Universidad de Chile y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Evaluadora en procesos de Acreditación de programas de Pedagogía en Comisión Nacional de Acreditación.

del Estudio sobre el Estado de la Educación Artística en el sistema educativo formal y no formal, entre septiembre 2020 y enero de 2021, en un contexto de pandemia por COVID 19, hecho ciertamente fortuito, pero que sin embargo no impidió llevar a cabo este trabajo. En ese ámbito, el equipo se nutrió de forma significativa a partir de la información recabada y permitió realizar una aproximación más fluida hacia los/as docentes, gracias a uso de las tecnologías en materia de comunicación.

El propósito de este estudio es ofrecer información actualizada, en torno a las prácticas docentes en el ámbito de la Educación Artística en las escuelas públicas de la región de O'Higgins, describiendo los recursos utilizados con mayor frecuencia en sus actividades pedagógicas, las estrategias de enseñanza implementadas, los recursos didácticos y el perfil docente de los/as profesionales cargo de enseñar artes, entre otros datos, incluyendo en la muestra espacios educativos formales y no formales. Sumado a esto, este proyecto aspira a marcar un precedente en la materia, que permita fortalecer la participación cultural de la ciudadanía desde una perspectiva territorial, incorporando en su diseño testimonios y experiencias del profesorado, directivos/as y asociaciones culturales de esta zona.

La UNESCO (2005) a través del informe "El imperativo de la Calidad", es enfática en destacar la importancia de discutir sobre de qué hablamos cuando hablamos de calidad educativa y cómo alcanzarla. Según expresa esta institución, la calidad debe comprenderse como la capacidad de generar experiencias de aprendizaje integrales, que abarquen dimensiones cognitivas, emocionales y creativas, así como la valoración y respeto de la diversidad y, civismo respetando los derechos fundamentales de todas las personas. En el caso chileno, tradicionalmente se ha definido la calidad de la educación como rendimiento exitoso en ciertas materias del currículo escolar, donde las artes rara vez ocupan un lugar destacado. A este acotado grupo pertenecen áreas tales como Matemáticas y Lenguaje que, históricamente, han asumido posiciones de privilegio dentro de los currículums escolares, con un número exponencialmente mayor de horas pedagógicas, determinando con esto lo que se entiende por contenidos útiles que son medidos por pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional (Carvajal, 2013).

Por otro lado, se ha observado que las escuelas públicas chilenas, donde asisten estudiantes que provienen de los niveles socioeconómicos bajos, y que de forma permanente intentan compensar el denominado "efecto cuna" de sus estudiantes (Brunner, 2010), no estarían ofreciendo una educación artística de calidad, debido a que no poseen el personal docente especialista indicado para ello, así como tampoco habría un interés institucional explícito por promoverla y/o no contarían con la infraestructura o insumos adecuados (OEI, 2011). Se suma a esta problemática las dificultades del ambiente de origen, que en pocas o nulas ocasiones ofrecen experiencias artísticas y culturales de manera temprana, lo que aumenta la responsabilidad compensatoria que la escuela debiera asumir.

Cabe señalar que, en zonas rurales o territorios aislados geográficamente, esta situación se complejiza, y se suma el hecho de no contar con el número de profesores/as especialistas necesarios/as para cubrir las plazas requeridas. En Chile, la educación rural se caracteriza por establecimientos que entregan educación básica incompleta (1º a 6º básico) y completa (1º a 8º básico), sin presencia de profesorado especialista en asignaturas como Deporte y Educación Física o Artes Visuales y Música. Por ese motivo, se crea el perfil de "profesor/a itinerante", quien recorre varias escuelas semanalmente para desarrollar los planes y programas, situaciones que, sin duda, afectan la calidad de la educación impartida y recibida.

En condiciones normales, el ámbito de la Educación Básica (primaria) en Chile y otros países, incluye el trabajo de profesores/as que deben hacerse cargo de varias asignaturas del currículo escolar, así como poseer alguna mención en alguna disciplina, tal como Lenguaje, Matemáticas, Artes Visuales, Música, etc. Para el caso de la Educación Media (secundaria), en Chile está normada la presencia de profesores/as especialistas, lo que de alguna manera garantiza para este nivel educativo contar con un/a docente que posee formación para ello, hecho que no ocurre necesariamente en Educación Básica, donde es frecuente observar profesores/as con mención en otras asignaturas realizando clases de artes, lo que se agudiza en el sistema público.

Son diversos los estudios y autores que expresan que la educación artística es una oportunidad para desarrollar múltiples conocimientos, actitudes, capacidades y habilidades en NNJ (Gardner, 1994; Hargreaves, 2002; Hernández, 2003; Agirre, 2005; Eisner, 2004; Caritx y Vallès, 2017 y Gianfelici, 2020). Igualmente, estudios desde la neurociencia han entregado datos relevantes sobre la importancia que tiene para el desarrollo cerebral de NNJ las experiencias artísticas. Algunos/as autores/as señalan que las experiencias con lenguajes artísticos influyen positivamente en el desarrollo de las funciones ejecutivas, fortalecimiento la memoria, la autorregulación, la planificación, la memoria de trabajo, habilidades cognitivas y motrices, así como en la relación que se establece entre pares, esto último, especialmente, por medio del juego y la teoría de la mente (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Sumado a esto, Posner et al. (2011), señalan que la práctica artística incrementa la percepción y capacidad creativa, y Gross (2013) agrega que la enseñanza de las artes y estética deben iniciarse en la educación inicial, debido a que la plasticidad cerebral de niños y niñas permite responder de forma positiva a los estímulos artísticos.

Desde un enfoque socioemocional, la práctica de una disciplina artística genera una mayor motivación hacia el aprendizaje, nutre el autoconcepto, la autorregulación emocional, la capacidad para resolver conflictos, entre otros. Por lo tanto, podemos señalar que, si NNJ participan tempranamente de un sistema educativo que cuente con una educación artística de calidad, les permitirá ser ciudadanos/as activos/as, creativos/as, respetuosos/as de la diversidad de pensamientos y culturas, y conocedores de las particularidades de su territorio, velando por el cuidado de su cultura. No obstante, la fragilidad de su enseñanza, sobre todo en Educación Básica, nos lleva a cuestionarnos si efectivamente las escuelas, en especial las públicas, entregan una enseñanza artística de calidad a los/as NNJ, sobre todo entre la población más vulnerable, con poco acceso a bienes culturales y a aquellos/as que viven en zonas rurales y/o aisladas geográficamente.

Con respecto a la formación docente en el área de Educación Artística, y de acuerdo con estudios chilenos llevados a cabo sobre este tema (OEI, 2011; Orbeta y Oyanedel, 2018; Cobos, 2015), podemos señalar que las asignaturas artísticas en el nivel de Educación Básica se han visto amenazadas, en los últimos años, debido a la débil y/o nula presencia de cursos artísticos en los programas de formación de docentes para este nivel educativo, lo que sin duda determina las prácticas en el aula y podría afectar el escaso número de horas que Artes Visuales y Música poseen en el currículum de Enseñanza Básica al día de hoy (Errázuriz, 2001; Quintana, 2016). En este contexto, los equipos directivos de los establecimientos educacionales públicos chilenos que tienen interés en fortalecer las artes en sus escuelas, muchas veces encuentran dificultades para contar con docentes de Educación Básica que hayan tenido cursos artísticos en su formación inicial, que les permita hacerse cargo adecuadamente de las áreas de Artes Visuales y/o Música. Esta dificultad lleva a cubrir esas plazas con docentes de Educación General Básica, sin mención en artes, hecho que repercute en la calidad de la educación artística recibida por los/as estudiantes. Un/a

profesor/a calificado/a, según señala Palmer en Yeping y Hammer (2015), es el recurso más importante que posee la escuela para apoyar los logros de los/las estudiantes, especialmente aquellos/as desfavorecidos/as socialmente, donde la educación abre posibilidades de movilidad social y “puede compensar diferencias de origen socioeconómico (ya que es) potencialmente transformadora” (Brunner, 2010, p. 3). Es por ello que es necesario debatir acerca de la formación inicial docente en materia artística, ya que posee una importancia y responsabilidad social en el tipo de acceso de las comunidades más desfavorecidas a las artes y las cultura. Sin embargo, y cómo señalan Martínez y Herraiz, en Sancho y Hernández (2014).

“En la mayoría de los países la formación inicial, a lo largo de estos años, no ha dejado de estar sujeta a cambios, críticas y controversias. (...) en general, los programas de estudio no consiguen proporcionar al profesorado el bagaje que le permita poner en práctica una enseñanza de calidad en las escuelas.” (p. 67)

En el caso chileno, la presencia de cursos artísticos en los currículos de los programas de formación de profesores/as de Educación Básica, habitualmente, es débil y exhiben dramáticas diferencias entre ellos, debido a la diversidad de trayectoria formativas y perfiles de egreso que despliegan. Muchos de los programas de estas universidades no poseen cursos artísticos y de existir, son ambiguos y/o elementales, ofreciendo conocimientos superficiales que no garantizan una aplicación adecuada y pertinente a las necesidades de los contextos educativos (Orbeta y Green, 2018). Al mismo tiempo, son muchos/as los/as profesores/as de Educación Básica que no poseen un dominio didáctico de las artes, no solo porque esta área estuvo ausente en su formación inicial, sino porque además en sus biografías escolares no contaron con experiencias educativas artísticas de calidad, replicando esta lógica en sus prácticas docentes, de acuerdo a lo que ellos/as vivieron cuando fueron estudiantes de primaria.

Por lo tanto, estamos en condiciones de señalar que hoy conviven en el sistema educacional chileno una diversidad de docentes y perfiles que se hacen cargo de asignaturas artísticas en las diferentes escuelas presentes a nivel nacional, especialmente en educación básica. Estos profesionales poseen diferentes tipos de formaciones iniciales y distintos niveles de conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos de las artes que se despliegan en escuelas de diferentes dependencias, siendo la pública las más frágil. Lo anterior, debido a que estos establecimientos poseen el más bajo número de profesores especialistas en artes desarrollando clases en Educación Básica, alcanzando el 79% (OEI, 2011). Empero, este es un fenómeno mundial, ya que los/las estudiantes de escuelas de bajos recursos tienen el doble de posibilidades de tener profesores que realizan materias ajenas a su formación inicial (Palmer, 2015), hecho que resiente la calidad y pertinencia de la enseñanza artística que reciben los niños, niñas y adolescentes que viven en contextos deprivados.

Con respecto a datos formales con respecto a la formación inicial y/o perfil docente en el ámbito de la educación artística en Chile, podemos destacar los siguientes aportes del estudio del CIDE (2014):

- Para 2014³ ninguna institución de educación superior posee una mención/ especialización en áreas artísticas, por lo que la formación inicial de los/las futuros/as profesores/as de enseñanza básica en materias de educación artística es débil o inexistente.
- Pruebas estandarizadas aplicadas en Chile (SIMCE, que evalúa la calidad educativa de las escuelas, y END que mide la calidad de la formación docente) han influido en los currículos de la formación inicial docente, orientándolos hacia especializaciones donde la educación artística está ausente.
- Las menciones ofrecidas con más frecuencia son lenguaje y matemáticas.

- Los cursos de educación artística de los/los futuros profesores/as de Educación Básica se encuentran, por lo general, en primer año y son muy generales, de tipo introductorio, y habitualmente ejercitan técnicas escolares que no tienen relación con el currículum o formación pedagógica.
- El/la actual egresado/a de pedagogía en educación básica en Chile, más allá del tipo de universidad de origen, no posee la formación mínima para cumplir con las exigencias curriculares del área artística.
- No existe una norma que exija que las carreras de enseñanza básica formen en áreas artísticas, excepto aquellas que cuentan con mención.

Otro estudio que aporta información relevante sobre el perfil de los/las docentes a cargo de las asignaturas artísticas en el sistema escolar chileno, es el realizado por la OEI (2011), que dentro de sus conclusiones expresa:

- Con respecto al nivel de estudios alcanzados por los/las profesores/as que realizan clases de arte, un 15% son licenciados/as, un 34% son profesores/as especialistas y un 51% son profesores/as sin mención.
- En las escuelas públicas, un 79% de los/las profesores/as que realizan clases de arte no son especialistas, sino que son de Educación Básica con mención en otra materia.
- En los colegios privados, un 48% de los/las docentes a cargo de las asignaturas artísticas poseen mención.
- Un 90% de los/las profesores/as de colegios privados señalan que el PEI⁴ de su colegio le da importancia a la educación artística, lo que contrasta con las escuelas públicas donde un 50% señala que no se le da importancia y un 47% señala lo contrario.

Dentro de los comentarios finales, los/las autores/as de este estudio son enfáticos/as en señalar que es preocupante que un 51% declare no tener especialidad en arte y que este grupo se concentre en la educación pública. Los/las profesores/as con mención tienen una mayor presencia en colegios particulares pagados, alcanzando el 48% de ellos/as. Asimismo, el 70% de los/las docentes señala no haber seguido cursos de perfeccionamiento en educación artística, dejando abierta la amenaza de que muchos NNJ no estén recibiendo una educación artística actualizada y de calidad.

Es un hecho que el currículum escolar contiene la cultura básica de la sociedad a enseñar y selecciona, decide y propone lo que los/las estudiantes deberían aprender, reclutando el conocimiento a implementarse en la escuela. Esta selección del saber, según Gaete et al. (2007), la realizan habitualmente quienes ostentan puestos de poder, quienes además argumentan a favor de los criterios usados para dicha selección. Este proceso posee características unidireccionales al momento de seleccionar conocimientos y experiencias, lo que sin duda ha afectado la calidad de la educación artística, especialmente en la escuela pública. Los planteamientos curriculares, actuales tienden a ser sesgados, rígidos, reduccionistas, descontextualizados y diseñados bajo una evidente lógica disciplinar. Si a lo mencionado, además, añadimos que el currículum de educación artística disciplinar o DBAE (vigente en Chile y varios otros países) deja poco espacio para el estudio del contexto cultural, de tradiciones híbridas, de lenguajes artísticos interculturales o relatos visuales locales y/o comunitarios (presente en el denominado "Enfoque triangular" de Ana Mae Barbosa), estamos, según señala Chalmers (2003) ante un enfoque que posee escasas o nulas pretensiones socioculturales y ausencia de una orientación pluralista. Este autor además añade que hay que tener presente que "las fronteras físicas (de los territorios) permanecen tal vez intactas (sin embargo), las fronteras culturales se han vuelto mucho más porosas" (p. 11). Esto, obliga a repensar los currículos

de educación artística desde una dimensión ética y territorial, de modo de exhibirse como dispositivos que integren una diversidad de tradiciones, enfoques, habilidades y valores multiculturales, potenciando con ello la integración de la complejidad cultural, variedad de puntos de vista e intereses compartidos.

Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿De qué forma se manifiesta la educación artística en escuelas rurales y/o aisladas geográficamente? ¿Qué prácticas docentes artísticas llevan a cabo profesores/a que realizan clases en escuelas regionales y públicas? ¿Cuáles son las materias que se desarrollan con mayor frecuencia? ¿Qué formación inicial recibieron los/as profesores/as que realizan clases de arte en estas escuelas? Estas y otras preguntas fueron las que motivaron el desarrollo de este estudio, el cual se está llevando a cabo, sin embargo ya arroja algunos datos que a continuación vamos a compartir, haciendo énfasis en que el contexto en que se desarrolla el estudio, la región del Libertador Bernardo O'Higgins, que entre otras características, posee una población de 914.000 habitantes, su actividad económica destacada es la agrícola, industria de alimentos y minería, posee un 25,7 % de población rural y un 74,3% de población urbana (Censo 2017).

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- Formular un estado del arte actualizado sobre el Estado de la Educación Artística local y nacional.
- Caracterizar el perfil de los docentes a cargo de las asignaturas artísticas en Educación Básica (primaria) de escuelas públicas VI región, rurales y urbanas.
- Describir y caracterizar las actuales prácticas pedagógicas de Educación Artística para reconocer tendencias, enfoques, recursos para la docencia, metodologías (en contexto pre y en pandemia).
- Ofrecer datos actualizados sobre la educación artística en la VI región de Chile que oriente la toma de decisiones políticas regionales en el área indagada.

METODOLOGÍA

Estudio de tipo exploratorio y descriptivo con un método mixto de diseño convergente, ya que incorpora metodología cualitativa y cuantitativa. Como instrumentos de recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y cuestionario estandarizado (encuesta). El marco muestral está conformado por 104 escuelas de la región de O'Higgins entre las cuales se ha logrado constatar la presencia de 328 docentes, un grupo de profesionales heterogéneo conformado por especialistas en Artes Visuales, Música y otras disciplinas artísticas y por profesorado de Educación General Básica. La muestra también incluye a profesionales que realizan talleres de arte en las escuelas, por medio de los Programas Cecrea, Acciona y MINEDUC. El estudio incluye a establecimientos educacionales rurales y urbanos, ya que la región de O'Higgins registra 201 escuelas rurales con educación de multigrado, unidocente o bidocente.

RESULTADOS

Dentro de los datos obtenidos hasta hoy, podemos destacar los siguientes:

Tabla 1: Asignaturas desarrolladas por los/as docentes. *Fuente: elaboración propia*

Asignaturas	N° docentes	%
Artes Visuales	99	36,8
Música	57	21,1
Artes Visuales y Música	41	15,2
Talleres artísticos extraescolares	28	10,4
Unidocencia (todas)	8	2,9
Sin información	36	13,3
Total	269	100%

Tabla 2: Perfil profesional. *Fuente: elaboración propia*

Perfil Docente	N° docentes	%
Educación General Básica	90	33,4
Especialista Música	23	8,5
Especialista Artes Visuales	17	6,3
Otros	17	6,3
Sin información	122	45,3
Total	269	100%

Tabla 3: Sexo de los/as docentes. *Fuente: elaboración propia*

Sexo	N° docentes	%
Femenino	173	64,4
Masculino	96	35,6
Total	269	100%

Asimismo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y un cuestionario estandarizado para indagar sobre diversos aspectos relacionados con los recursos disponibles para las clases de educación artística. Entre los principales resultados preliminares destacamos las siguientes respuestas:

Tabla 4: ¿Cuenta usted con una sala o taller de arte exclusivo para realizar sus clases?. *Fuente: elaboración propia*

Respuesta	N° docentes	%
No	223	82,90%
Si	46	17,10%
Total	269	100%

Tabla 5: ¿Cuáles son los elementos más deficientes en el ámbito

EJE 2: Prácticas educativo artísticas y formación de profesores.

de la educación artística en Chile? (Escoger 3). Fuente: elaboración propia

Respuesta	N° docentes	%
<i>Infraestructura para el arte y su educación</i>	183	68,4
<i>Valoración de la Educación artística en el currículum escolar</i>	180	67,1
<i>Formación continua en Educación Artística</i>	137	51,3
<i>Acceso a materiales</i>	109	40,7
<i>Formación inicial docente</i>	105	39,4
<i>Programas de estudio y currículum</i>	52	19,7

Tabla 6: Indique a qué referentes culturales recurre con mayor frecuencia en sus actividades pedagógicas. Fuente: elaboración propia

Respuesta	N° docentes	%
<i>Folcklore o arte popular americano</i>	221	82,2
<i>Cultura originarias chilenas y latinoamericanas</i>	201	75
<i>Arte contemporáneo (actual, experimental e interdisciplinario)</i>	16	43,4
<i>Arte europeo y occidental desde el siglo XX</i>	59	22,3
<i>Tradiciones europeas y occidentales hasta siglo XIX</i>	49	18,4
<i>Programas de estudio y currículum</i>	52	19,7

CONCLUSIONES

Los datos preliminares ofrecidos a través de este artículo son el resultado del Estudio sobre el Estado de la Educación Artística de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins en Chile que aún está en desarrollo.

De acuerdo a lo revisado, podemos observar que las tendencias y comentarios expuestos, coinciden con datos expuestos en estudios nacionales (OEI, 2011) e internacionales (Bamford, 2009), en cuanto, por ejemplo, que se observa la necesidad de promover la formación continua a los/as profesores (Ibid., 2009), que, en el caso del estudio, esta tendencia se ve reflejada en un 51% de los/as docentes encuestados. Asimismo, el 68% de este grupo señaló que la infraestructura para desarrollar clase de artes es débil, lo que refleja un desconocimiento de los/a responsables de ofrecer estos espacios sobre la importancia del ambiente y espacio físico en los aprendizajes. A esto se suma que un 82,9% de los entrevistados no posee un espacio físico exclusivo para enseñar artes, lo que sin duda estaría afectando la calidad de los aprendizajes artísticos ofrecidos.

Por otro lado, la mayoría de los/as docentes encuestados desarrollan clases de artes visuales (36,8%), y le sigue música (21,1%), lo que nos lleva a concluir que en la mayoría de la escuela públicas de la VI región de Chile, Artes Visuales es la materia que mas se enseña. Y si a este dato le sumamos que la mayoría de los/as encuestados/as son profesores/as de Educación general Básica (33,4%), podemos señalar que la asignatura de artes visuales en gran proporción es impartida por docentes de Educación Básica sin mención en artes, lo que coincide con lo planteado en el estudio de la OEI (2011), donde un 70% de los/as docentes que enseñan artes en escuelas públicas no poseen mención en artes.

Otro dato relevante es que el 82% de los/as docentes declara tomar como referencia para sus clases el Folcklore o arte popular americano, y un 75% a Cultura originarias y latinoamericanas. En ese sentido podemos señalar que se evidencia por parte de los/as educadores/as promover en las clases de arte la valoración por el patrimonio cultural y artes no tradicionales, que va de la mano con lo que nivel regional y territorial se expresa, sin embargo, la baja presencia de profesores/as especialistas en artes podría determinar la profundidad del tratamiento de estos contenidos y desarrollo de las actividades. En eso coincide Bamford (2009), quien señala que es habitual que profesores/as generalistas con poca o nula formación en artes sean los responsables de impartir esta asignatura, y que deberían poseer competencias para hacerse cargo de esta materia, además de estar atentos/as a los cambios de las artes, adoptar nuevos enfoques y tecnologías, las que habitualmente se trabajan a través del arte contemporáneo, cuya valoración como referencia se refleja en un 43%, y en un 22% cuando de arte europeo del siglo XX se trata.

Los desafíos en materia de educación artística que este estudio confirma a nivel regional y territorial encuentran su reflejo en otras regiones de Chile y en otros países y son fruto de un sistema educativo que al día de hoy mantiene a este ámbito de conocimiento en una situación de marginalidad curricular y presupuestaria.

A esto se suma la heterogeneidad de programas de formación de profesores, hecho que no garantiza que los/as docentes que se hacen cargo de impartir asignaturas artísticas cuenten con las competencias necesarias.

El desafío de enseñar artes en la escuela pública requiere de profesionales de la educación artística que posean herramientas eficaces para asumir el compromiso social y cultural de compensar la precaria experiencia cultural que muchos NNJ reciben en sus contextos de origen. Por lo tanto, es necesario tomar conciencia de ello para no replicar en materia artística las lógicas de exclusión social y cultural que muchas familias experimentan diariamente.

La educación artística que se ofrece en la educación pública regional en Chile exhibe evidentes desafíos que acentúa el aislamiento territorial. Por lo tanto, es importante contar con información actualizada, contextualizada, y que provenga de los protagonistas de la educación, (los/as profesores/as) para democratizar el acceso a las artes y la cultura de NNJ que no son parte de las clases privilegiadas, pero que sin embargo poseen los mismos derechos que todos/as los ciudadanos/as.

BIBLIOGRAFÍA

EJE 2: Prácticas educativo artísticas y formación de profesores.

- Agirre, I. (2005). *Teoría y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro-EUB
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡WUAU! El papel de las artes en la educación, un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile (s/f). <https://www.bcn.cl/portal/>.
- Brunner, J. (2010) *Lenguaje en el hogar, capital cultural y escuela*. *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 46-47. pp. 17-44
- Caritx, R. y Vallès, J. (2017). *Desarrollar competencias artísticas en primaria*. Barcelona: Graó.
- Carvajal, M. (2013). El papel del arte en la educación: una mirada crítica desde el contexto actual. *Revista de Pedagogía en Música*, 1 (1), 37-51. <https://es.scribd.com/document/388543478/El-papel-del-arte-en-la-educacion-Una-mirada-critica-desde-el-contexto-actual-pdf>
- Chalmers, G. (2003) *Arte, Educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Cobos, D. (2015) *Educación Artística en Chile: Diagnóstico de actuales prácticas docentes y posibles perspectivas*. (Tesis de Doctorado) Universidad de Valladolid–Universidad de Chile. Valladolid.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Errázuriz, L. (1994) *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797–1993*. Santiago: Ediciones UC.
- Errázuriz, L. (2001) *La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno*. Recuperado en octubre de 2020 de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_CaseStudies_LatinCarib_Hernan.pdf
- Gaete, M.; Miranda, L. & Ramírez, M. (2007) *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gianfelici, A. (2020). *Hacia una nueva educación. El arte como recurso pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Quantum.
- Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata, S.L.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Martínez, S. y Herraiz, F. (2014) en Sancho, J. & Hernández, F. (Ed.) *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro
- Mela Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto "Cineduka" en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>
- OEI (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Recuperado en noviembre de 2020 de https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2014/03/educacion_artistica_chile.pdf
- Orbeta-Green, A., & Oyanedel-Frugone, R. (2018). En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 30(2), 375-394. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57622>
- Pimentel, L. (2009) en Jiménez, L., Aguirre, I. & Pimentel, L. (Coord.) *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Quintana, P. (2016). Interdisciplina, cultura visual y educación artística en Chile: de la prueba estandarizada a la invisibilización de las artes en la escuela. *Paideia Surcolombiana, Volumen (21)*, 61-70. <https://doi.org/10.25054/01240307.1465>

Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Grao

UNESCO (2005). Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>

Vecchi, V. (2013). Arte y Creatividad en Reggio Emilia. Madrid: Morata

NARRATIVAS PERIFÉRICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ARTE: REFLEXIONES DESDE UN PROYECTO SOCIAL

*NARRATIVAS PERIFÉRICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE:
REFLEXÕES A PARTIR DE UM PROJETO SOCIAL*

*PERIPHERAL NARRATIVES IN THE TRAINING OF ART TEACHERS:
REFLECTIONS FROM A SOCIAL PROJECT*

Leandro de Oliva Costa Penha¹ / **Érica Peçanha do Nascimento²**
(ECA USP) (IEA USP)

Resumo: O projeto social PALCO atua com ensino e aprendizagem de arte para a população em situação de vulnerabilidade social em parceria com equipamentos públicos e associações comunitárias. A formação de educadores e coordenadores ocorre anualmente com base em um tema orientador. De 2014 a 2019, a formação ocorria com integrantes da gestão e um profissional convidado. Desde 2020, com o tema periferias, este modelo foi modificado para que os encontros fossem pautados em narrativas biográficas de artistas e pesquisadores periféricos, em sua maioria, negros. As referências não hegemônicas ocuparam as reuniões mensais e a formação continuada apoiou-se na dialogicidade (FREIRE, 2019 [1970]) e em referências teóricas e práticas a partir das periferias (FERNANDES, 2018; NASCIMENTO, 2010). Esse formato contribuiu para a reestruturação da formação do projeto numa perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2017) e para o aperfeiçoamento dos planos pedagógicos dos educadores (JOSSO, 2002; NÓVOA, 2013).

Palavras-chave: projeto social, formação de professores, arte/educação, periferia.

APRESENTAÇÃO E OBJETIVOS

Este relato é parte do exercício de sistematização e reflexão dos autores sobre suas experiências na gestão de um projeto social. Toma-se como objeto a formação continuada da equipe de educadores e coordenadores do projeto social PALCO em 2021, com o objetivo de refletir sobre a prática docente, em conjunto com artistas-pesquisadores periféricos, a partir da noção de periferia e da produção cultural periférica. Nesta formação, buscou-se valorizar diferentes saberes e histórias de vida dos artistas-pesquisadores, repensar o currículo a partir de uma perspectiva antirracista, democrática e decolonial, além de pensar nos desdobramentos estéticos, pedagógicos e políticos que a produção periférica tem trazido para os seus territórios.

O Projeto PALCO – Projeto para Arte, Lazer, Cultura e Orientação–foi criado em 2013, com intuito de dar continuidade às ações sociais que ocorriam no Jaguaré, um bairro da zona oeste da cidade de São Paulo.

¹ Pesquisador de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da USP. Especialista em Arte na Educação pela ECA/USP. Integrante do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação da ECA/USP. Atua como arte/educador e gestor de projetos socioculturais. Diretor geral do Projeto PALCO.

² Doutora em Antropologia, com estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação e no Instituto de Estudos Avançados da USP. Pesquisadora do nPeriferias - Grupo de Estudos das Periferias (IEA-USP). Consultora do projeto PALCO no tema “periferias”.

Os recursos são provenientes do patrocínio direto de empresas privadas e também de verbas de empresas via lei de incentivo à cultura (antiga Lei Rouanet).

O projeto oferece aulas gratuitas de teatro, dança, música e artes visuais para crianças, jovens, adultos e idosos que vivem em territórios vulneráveis na cidade de São Paulo, principalmente para os moradores da região do Jaguaré. A atuação se dá em parceria com escolas públicas, organizações sociais, associações de moradores, espaços públicos e Unidades Básicas de Saúde, no intuito de promover e ampliar o conhecimento, o acesso e o interesse pela arte.

Com base nos dados do censo demográfico realizado no Brasil em 2010, essa região ocupa uma área de 166,6 mil m² e tem, aproximadamente, 50 mil habitantes, sendo 12.200 residentes da maior comunidade do bairro, a Vila Nova Jaguaré, com 3.690 domicílios. Os depoimentos coletados com moradores, bem como a atuação de profissionais do projeto no território demonstram que essa localidade apresenta altas taxas de violência, poucos equipamentos culturais públicos, altos índices de evasão escolar e, notadamente, um crescimento populacional na última década, além do aumento do desemprego e da miséria nos últimos dois anos, com o agravamento do contexto pandêmico.

A equipe que compõe o PALCO é constituída por arte/educadores, jovens assistentes de educadores (geralmente, participantes ou ex participantes do projeto), estagiários de universidades públicas e privadas, coordenador geral, coordenadora pedagógica, coordenadora de processos de criação, coordenador artístico, psicóloga, assessora administrativa e operacional, assessora financeira, assessora de monitoramento e avaliação, assessora contábil e assessora jurídica. De 2014 a 2021, o projeto atendeu, diretamente, 2.882 crianças a partir de seis anos de idade, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Indiretamente, atingiu 23.750 pessoas com saídas pedagógicas, mostras culturais, eventos, idas a teatros, parques, museus e shows antes da pandemia.

Com a ampliação da equipe, as formações continuadas passaram a ser organizadas pela coordenação, tendo como referência as informações coletadas por meio de pesquisas de monitoramento realizadas trimestralmente ao longo de cada ano e as sugestões de participantes do projeto, suas famílias e as instituições parceiras no território. Anualmente, equipe e participantes, escolhem temas que orientam a formação, os planejamentos e processos pedagógicos e artísticos. Tal prática apoia-se no conceito de tema gerador desenvolvido por Paulo Freire.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático (ou temática significativa) do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (...) Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. (FREIRE, 2019 [1970], p. 121 e 136).

Juventude, rede, resiliência, identidade, território e memória foram os temas orientadores do projeto entre 2014 e 2019. Em 2020 e 2021, a escolha foi pela temática da periferia, com foco em sua produção cultural.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA TEMÁTICA DA PERIFERIA

Com a escolha do tema periferia em 2020 e em 2021 – geralmente, não considerado como conteúdo curricular nas escolas e não incluído na formação inicial de professores –, a equipe teve a possibilidade de trabalhar as especificidades estéticas e políticas da produção cultural periférica, tendo artistas e pesquisadores periféricos como referências. Essa perspectiva valorizou e ampliou a circulação dessa produção cultural entre os educadores e gestores do projeto, colocando-se em diálogo com o paradigma da potência das periferias, que reconhece esse tipo de território a partir das práticas e modos de organização social que lhes são próprios, incluindo suas potências inventivas, formas diferenciadas de ocupação da cidade e arranjos comunicativos contra-hegemônicos (FERNANDES; SILVA; BARBOSA, 2018). A potência é percebida na produção artística singular, na atuação político-social de lideranças e grupos comunitários, nas conquistas resultantes de lutas sociais, na capacidade de enfrentamento às duras condições de vida, na economia local que gira em torno de pequenos e médios comércios, nas formas de sociabilidade e solidariedade.

Nesse contexto, o próprio termo periferia ganha outras conotações para além do referencial geográfico. Passa a evocar pertencimento, afetividade, vínculos positivos com o território, para além das estigmatizações em torno de sua pobreza, carência e violência. Associar-se ao território e apresentar-se como um morador, um artista, intelectual ou ativista periférico ajuda a marcar, então, o lugar desses sujeitos no mundo, a partir de suas subjetividades, identidades e formas de ser e estar na cena pública. Do mesmo modo, a visibilidade de uma produção cultural associada à periferia revela não apenas especificidades com relação à linguagem, referências e conteúdos estéticos, mas também a um conjunto de obras e trajetórias artísticas ligadas às condições materiais, simbólicas e políticas que conformam os territórios periféricos.

Apoiada por esta dimensão histórica, pela necessidade de quebra de hierarquias e adaptação ao formato remoto em virtude da pandemia, a formação continuada do projeto PALCO foi repensada a partir dos sujeitos participantes de processos de ensino e aprendizagem de arte em periferias e da linguagem como uma questão de classe.

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha ação política, minha esperança. (FREIRE, 2015 [1993], p.19).

Diante disso, ao nos debruçarmos criticamente sobre as características das formações, notamos que entre 2014 e 2019 os encontros eram realizados pelos integrantes da coordenação e por professoras e professores universitários convidados, todos brancos, de classe média e não residentes em bairros periféricos. Notou-se, ainda, que as formações aconteciam em momentos específicos do ano, geralmente, janeiro, fevereiro e julho, meses em que educandos não tinham aulas do projeto, o que gerava um descompasso entre a formação recebida e a prática dos educadores. Em termos de conteúdo, as referências teóricas e práticas concentravam-se em um repertório acadêmico, estabelecendo uma hierarquia entre conhecimentos e saberes. Para Paulo Freire (2000, p.127):

É impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas pobres, sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola. Sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela.

Mas, para a equipe gestora do projeto, não interessava dar continuidade a um processo formativo que reforçava princípios coloniais. Deste modo, foram implementadas mudanças. Primeiramente, uma curadora de conteúdo foi convidada para planejar os encontros com a coordenação. Interessava ao projeto que tal profissional tivesse um perfil social ligado à temática escolhida, assim como os formadores que seriam convidados para essa edição: negros, originários das camadas populares e moradores das periferias. Além disso, estabeleceu-se como objetivos dessa formação: discussões conceituais em torno das periferias e suas produções culturais; a apresentação de trajetórias artísticas periféricas; a valorização de tradições e referências estéticas contra-hegemônicas; e o estímulo a processos artísticos e pedagógicos de educadores e coordenadores com base no referencial popular-periférico.

Os encontros formativos aconteceram uma vez por mês e contaram com a participação de toda a equipe gestora e educadora. Nesses encontros, cada formador e formadora concentrou-se em apresentar suas trajetórias de vida, produções artísticas, tradições estéticas, saberes e métodos que orientam suas atuações, tendo o diálogo como meio de construção de conhecimento, além da história de vida e a oralidade como pilares metodológicos. Segundo Josso (2002, p.29):

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que posso utilizar como ilustrações para descrever uma transformação, um estado das coisas, um complexo afetivo, uma ideia, mas também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro, que são contadas numa história, uma história que me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. Assim, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica.

Sendo assim, levou-se em consideração que as histórias de vida, quando narradas, alargam a experiência formativa por não se restringirem às questões técnicas e apresentarem dimensões múltiplas relacionadas à complexidade que caracteriza o processo formativo de cada pessoa com suas experiências, suas visões de mundo, seus repertórios, suas marcas sociais, suas lutas, seus saberes e fazeres vinculados à uma realidade e não à uma abstração conceitual que não estabelece diálogo com o território onde a ação educativa ocorre. Durante os relatos escritos ou orais, dentro ou fora dos contextos de aprendizagem, as pessoas que narram suas trajetórias estabelecem um diálogo entre o passado e o presente, percebem que houve mudança ao longo do tempo. "Ouvindo depoimentos orais constatamos que o sujeito mnêmico não lembra uma ou outra imagem. Ele evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência" (BOSI, 2003, p.44).

Ao longo do ano de 2021, foram realizados seis encontros formativos, em formato remoto, dos quais participaram os seguintes formadores:

Nas discussões sobre periferia e produção cultural periférica: Érica Peçanha, doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. Autora do livro "Vozes marginais na literatura", sobre a projeção de escritores da periferia no cenário contemporâneo; e coautora de "Polifonias marginais", que apresenta entrevistas com produtores literários negros e periféricos. Pesquisadora do nPeriferias (Grupo de Pesquisa das Periferias do Instituto de Estudos Avançados da USP). Érica realizou a mediação de dois encontros.

- Na temática do teatro: Jé Oliveira, ator, diretor, dramaturgo, compositor e escritor. Formado pela Escola Livre de Teatro de Santo André, atualmente cursa Ciências Sociais na USP. É também membro fundador do Coletivo Negro, grupo de pesquisa cênico-poético-racial. Entre as peças recentes que dirigiu, estão as premiadas: "Farinha com Açúcar ou Sobre Sustança de Meninos Homens", que propõe uma discussão sobre masculinidade dos sujeitos periféricos tendo como referência a obra dos Racionais MC's; e "Gota D'Água Preta", uma adaptação do musical Gota D'Água Chico Buarque e Paulo Pontes numa perspectiva cultural negra.
- No tema das artes visuais: NeneSurreal, mulher negra, periférica, mãe, avó, artesã e educadora social. Artista multidisciplinar, é também escultora, pintora e grafiteira, além de criadora da grife NeneSurreal, com roupas pintadas na técnica do grafite para todas as mulheres, especialmente para as plus size. Atua desde 1996 e tem diversas parcerias e participações em exposições dentro e fora do Brasil. Na intenção de refinar técnicas e estilo próprio, buscou na vida acadêmica respostas para algumas de suas questões relacionadas à criação artística.
- Sobre literatura: Rodrigo Ciríaco, educador e escritor, autor dos livros "Te Pego Lá Fora", "100 Mágoas" e "Vendo Pó...esia". Participa há mais de 10 anos do movimento de saraus da periferia. É idealizador do projeto "Literatura (é) Possível", que desde 2006 desenvolve ações de incentivo à leitura, produção escrita e difusão literária em escolas públicas estaduais e municipais, com o "Sarauzim – Sarau dos Mesquiteiros". Idealizador também dos projetos Pedagogia dos Saraus, Slam Rachão Poético, Biqueira Literária e do espaço cultural Casa Poética/ Agência Casa Poética. Foi integrante do conselho-executivo do Plano Nacional do Livro e Leitura entre 2014 e 2016. É graduado em História pela USP.
- Na temática da música: Salloma Salomão Jovino da Silva, educador e intelectual público. Doutor em História pela PUC-SP, pesquisador de Culturas Afrobrasileiras, especialista em formação continuada de educadores/as. Multiartista inserido na cena afrobrasileira contemporânea como músico, performer, ator e dramaturgo. Pesquisador visitante no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Consideramos que todos os encontros formativos possibilitaram o alargamento de referências teóricas, metodológicas e biográficas não apenas na temática da periferia, mas também com relação ao processo de ensino e aprendizagem em contextos periféricos. Todos os artistas convidados são também pesquisadores que transitam entre o repertório acadêmico contra-hegemônico (não eurocêntrico, popular e interessado em transformações sociais) e os saberes adquiridos nos territórios das favelas e periferias e nos movimentos sociais.

Destacamos aqui algumas das falas apresentadas pelos formadores nesses momentos:

“Somos educados com a ideia de que São Paulo é aberta a todos. Mas isso cria uma tela que nos impede de ver a violência simbólica e real e sem ver eu não posso expressar empatia ou solidariedade. São Paulo é uma cidade murada, são muros reais que separam bairros pobres e ricos e revela uma cidade cindida. (...) Que cidade te habita? Não que lugar da cidade eu habito, mas que cidade me habita e que cidade te habita. Que sonho de cidade você tem?”.

(Salloma Salomão, formador de música, em encontro realizado em março de 2021).

“Para os estudiosos, a produção cultural da periferia cria possibilidades de se pensar parâmetros críticos e estéticos, para além dos que são ditados pela academia. E para os consumidores, cria-se as possibilidades de acessar outros modos de sentir, vivenciar e representar o mundo, a partir das periferias, em nome das periferias, para as periferias e interessados em se aproximar desses territórios”. (Érica Peçanha, formadora do tema periferia e produção cultural periférica, em encontro realizado em abril de 2021).

“As pessoas que têm um mínimo de sensibilidade com o país e de se deslocar de si mesmo, conseguem ter uma ideia do que é ser invisível. Como seria ser governado por um presidente ou presidenta preta do candomblé? Às vezes é necessário ter um escurecimento da tela, pois os ambientes chegam a ser assépticos, de tão brancos”. (Jé Oliveira, formador de teatro, em encontro realizado em maio de 2021).

“Periferia não é geografia, é sentimento. Existem muitas questões para se tratar a periferia: geográfica, cultural, sentimental. Os saraus nas escolas públicas, em bibliotecas, em centros culturais, em espaços que vão sendo ocupados, trazem a oportunidade de protagonismo para as periferias”. (Rodrigo Ciríaco, formador de literatura, em encontro realizado em junho de 2021).

“A gente não caminha se não escutar. Até pra não concordar, porque não é sobre concordar. É sobre visão de mundo. Acredito que todos que estão aqui não querem ver isso mais, não é bom pra população preta, indígena, pra ninguém. Precisamos entender que isso é cura, a gente precisa falar e as pessoas precisam estar com a disposição de ouvir. São muitas dores, que alguns não sentem, mas uma preta sente, outro preto sente. Precisamos pensar nos que tem as dores. Eu estou na obrigação de deixar este rolê escurecido pra essa molecada que vem vindo aí! É escurecido mesmo, até pra quem é branco, porque o rolê branco só ferrou com a gente, só acabou com nós, roubou a nossa história. Agora a gente está nesse resgate. Mas é sempre com amor, não é sobre arrancar pescoço, não é isso. A gente quer mostrar como faz e chamar todo mundo também. Porque a gente quer todo mundo na festa”. (Nenesurreal, formadora de artes visuais, em encontro realizado em julho de 2021).

Compreendemos que, da parte dos educadores e dos gestores do projeto, sempre houve interesse em formular questões aos formadores que aprofundavam nas suas vivências e processos criativos. Isso se refletiu tanto nas obras de referência, materiais e temas utilizados nas diferentes aulas do projeto, como também na mostra artística final, em que foi observado um processo bastante autoral e centrado nas histórias de diferentes periferias do país e nas biografias e repertórios dos educandos (a maior parte deles com perfil similar aos dos formadores).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a escolha do tema periferia e o modo como os encontros formativos foram pensados e concretizados contribuíram para a reestruturação da formação do projeto numa perspectiva decolonial. Embora seja preciso considerar que sob o guarda-chuva do termo estudos decoloniais abranja um conjunto heterogêneo de problematizações sobre a colonialidade e as relações de poder, inclusive na produção de conhecimento, entende-se que, no contexto da formação aqui apresentada, tal perspectiva se materializou na valorização de trajetórias e tradições não eurocêntricas, com a ênfase em trajetórias artísticas de artistas-pesquisadores negros e periféricos (não hegemônicas na cultura brasileira); e nas produções culturais de periferia (interseccionadas com as dimensões de classe – popular – e raça – negra – também).

Além disso, tal perspectiva contribuiu para o aperfeiçoamento dos planos pedagógicos dos educadores, a partir do diálogo com os territórios em que o projeto está inserido e com as marcas sociais dos próprios educandos.

REFERÊNCIAS

- Bosi, E. (2003). O tempo vivo da memória – ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Fernandes, F.; Silva, J. S.; Barbosa, J. (2018). O paradigma da potência e a pedagogia da convivência. Revista Periferias (Rio de Janeiro), 1 (1), p. 1-14.
- Freire, P. (2019). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). Política e educação. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). A educação na cidade. São Paulo: Cortez.
- Josso, M. C. (2002). Experiências de vida e formação. Lisboa: EDUCA.
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais (São Paulo), 32 (94), 2-18.
- Nascimento, E. P. (2010). A periferia de São Paulo: revendo discursos, atualizando o debate. RUA – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos da Unicamp (São Paulo), 16 (2), 111-127.
- Nóvoa, António. (Org.) (2013). Vidas de professores. Porto: Porto Editora.

EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA SECUNDARIA EN CARTAGENA

AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO SEGUNDO GRAU DE CARTAGENA

ASSESSMENT OF CREATIVITY IN THE ARTISTIC EDUCATION CURRICULUM IN HIGH SCHOOL IN CARTAGENA

Luz Elena Muñoz Salazar¹
Bellas Artes Cali

Resumen: Esta investigación gira entorno al estado de la clase de educación artística con relación al desarrollo de la creatividad en estudiantes de básica secundaria en el municipio de Cartagena de Indias; se realizó como experiencia de investigación formativa en el marco del primer Diplomado en Educación Artística: *Didáctica de las artes en la práctica docente en la Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar*, durante el módulo: Enseñanza de la creatividad en teatro. La metodología utilizada fue de enfoque mixto y diseño descriptivo, la muestra estuvo conformada por veinticuatro (24) instituciones de educación secundaria, de la ciudad de Cartagena de Indias, Bolívar, diecinueve (19) del sector público y cinco (5) del sector privado, en estas instituciones las fuentes primarias estuvieron representadas por veinticuatro (24) docentes de Educación Artística. Para gestionar la información se utilizó el *cuestionario para docentes de Educación Artística* (Muñoz, 2014, p. 69) modificado, el cual abarca las categorías de: Perfil docente, fundamentación del área, planeación y práctica docente; el análisis de la información fue de tipo estadístico, mediante el cual se identificó que uno de los mayores retos actuales frente al tema de la creatividad en la clase de Educación Artística es la consolidación de mecanismos objetivos, consientes y acordes de evaluación de la creatividad con respecto a la fundamentación y los contextos particulares.

Palabras Clave: Educación Artística, Creatividad, Currículo y Evaluación.

INTRODUCCIÓN

Con respecto a las investigaciones sobre la triada creatividad- currículo –educación artística, han proliferado las publicaciones de investigaciones en línea en los últimos diez años, una característica común al gran número de estudios publicados, es la alusión teórica a la teoría de Jean Piaget y la contemporánea teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples. Sin embargo y es necesario indicarlo, para efectos de claridad epistemológica en esta investigación, se incluyen en este documento por preferencia de enfoque, autores, teorías e investigaciones de carácter pedagógico, la perspectiva de las teorías del

¹ Técnica en Administración de Empresas, Tuluá (2001), Licenciada en Artes Escénicas de Bellas Artes de Cali (2012) y Especialista en Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos de Tunja (2014), Magister en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de la Rioja España (2016), Doctorante en Pensamiento Complejo de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin de México (2019). Interesada por la investigación pedagógica con los temas: creatividad motricia, metamotricia e investigación formativa. Actualmente vinculada al grupo de investigación en arte y poblaciones (GINARTEP), en la línea de Investigación- Género, Arte y Creación: diálogos diversos. Además, Jefe del Departamento de Investigación en Pedagogía Artística (DIPA) y directora de la Revista Papel Escena de la Facultad de Artes Escénicas.

Desarrollo Artístico, por considerar que las teorías de la *Psicología Evolutiva*, de las que hacen parte los autores arriba mencionados, se desarrollan mediante estudios psicométricos centrados en la persona creativa, sin embargo, este tipo de estudios (psicométricos) plantean el pensamiento dividido, entre procedimientos neuropsicológico asociados a la convergencia y la divergencia, y “si reunimos ambas concepciones erróneas, produciremos la falsa idea compuesta de que los artistas son creativos, mientras que los científicos resuelven problemas”(Hargreaves, 2020, p. 22) , así pues pensar en la creatividad con un aspecto complejo de la humanidad, nos permitirá entenderla como un rizoma que puede ser entendido también desde el contexto, el producto, el proceso y no únicamente desde la persona.

Así pues, en las investigaciones que se toman de referencia en este estudio, es notable el interés por la triada creatividad- currículo –educación artística, mediante estudios diagnósticos o evaluativos centrados en los contextos y los procesos. Para una comprensión organizada de sus objetivos, resultados y aportes a esta ponencia, se exponen en tres segmentos de la siguiente manera: 1. Estudios diagnósticos o evaluativos de educación artística en programas de pregrado, 2. Estudios diagnósticos o evaluativos en educación artística realizados por estudiantes en programas de posgrado, y finalmente 3. Estudios diagnósticos o evaluativos realizados por dependencias educativas de un estado o nación.

El proyecto *Reflexión sobre la importancia de la educación artística en básica primaria y propuesta de aplicación*. Universidad de la Sabana (Ruiz, 2000) orientado bajo el objetivo de integrar la comunidad educativa de una escuela, a través de la participación en el manejo de estrategias y actividades que contribuyan a mejorar el desarrollo de su expresión artística por medio de metodologías experimentales y el enfoque práctico. Esta investigación de carácter cualitativo se sirvió de herramientas como el registro de campo, el registro fotográfico, algunos textos de investigación y tablas de observación. El estudio estableció un espacio apropiado en el horario escolar para desarrollar las clases de Educación Artística brindando así la oportunidad de plantear y ejecutar actividades que contribuyen a estimular la expresión personal y el desarrollo de la creatividad de los estudiantes.

Más adelante Quintero (2009) describió desde los relatos de los maestros, la situación actual de la educación artística en la escuela pública, en una investigación de enfoque cualitativo y diseño narrativo, el investigador realizó un análisis de corte paradigmático. Parafraseando al autor referenciamos una de sus conclusiones, la cual indica que: la educación artística sigue presentando dificultades estructurales desde las concepciones que se hacen las directivas de las comunidades académicas, maestros, padres de familia y la comunidad en general, esto redundando en que la sigan tachando de relleno por nombrarlo de alguna manera, y su importancia se relativiza frente al exagerado valor que se da a las llamadas ciencias duras, desde un punto de vista pragmático; concepción que de alguna forma demerita el trabajo de aquellos que se esfuerzan para darle una posición adecuada dentro del currículo escolar.

Por su parte el estudio *La educación artística: un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la institución educativa Mundo Nuevo de la Ciudad de Pereira* de García y García (2011) se planteó como objetivo principal la presentación de una propuesta curricular en Educación Artística para algunos grados de primaria del Colegio Mundo Nuevo de Pereira. El equipo investigativo realizó un reconocimiento de las experiencias curriculares significativas de la educación artística en la educación básica primaria en Colombia, mediante un enfoque cualitativo que incluyó análisis documental. Parafraseando a las autoras, la indagación demostró que el currículo en artística al igual que en otros países cuenta con una situación poco favorecida, sin embargo emergen propuestas que buscan darle el lugar que le atañe en el currículo,

además indican que el ejercicio investigativo en esta área del conocimiento colabora al avance cualitativo de las prácticas educativas, y que seguir incluyendo la educación artística como proyecto extracurricular contribuye un estado de marginalidad que le resta importancia al área dentro del currículo, por tanto, apostarle al arte dentro del currículo de una manera formal es apostarle a la creatividad y a la movilidad conceptual tanto para estudiantes, como para docentes y contexto local. El resultado de esta investigación fue una propuesta curricular en Educación Artística para los grados primero, segundo y tercero de primaria del Colegio Mundo Nuevo de Pereira, Colombia.

En ese mismo año Ortega y Gonzáles (2011) estudiantes investigadores en Montería, se propusieron realizar un estudio cualitativo, abordado como un proceso de investigación crítico social, cuya población objetiva fueron veinticinco estudiantes de V semestre y los docentes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en educación artística-Música, de la Universidad de Córdoba; en la cual, los docentes investigadores y los docentes en formación, corroboraron con seguridad la eficacia del uso de las modalidades artísticas y verificaron la necesidad de reivindicar la jerarquía que se le ha impartido a la Educación Artística en Colombia, como asignatura obligatoria para la formación integral de los estudiantes de Educación Básica.

Con respecto a los estados o países que fomentan la implementación de la Educación Artística que ofrecen, se identificaron los estudios el *Balance de las acciones adelantadas en el proceso de formulación de la política pública para la educación artística* (2004, citado en Ministerio de Cultura República de Colombia, 2013) y *Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al horizonte del año 2019* (Escobar, 2006), este último que presento a la sociedad académica seis objetivos que delimitaron su cauce, el primero de los cuales fue: presentar el estado del arte y las tendencias mundiales identificadas en el ámbito de la educación artística de manera que estos parámetros incidan en la reflexión prospectiva de la educación artística Colombiana; para el cual utilizaron una metodología prospectiva de carácter mixto, con técnicas como la revisión documental y el análisis comparativo de experiencias mundiales, entre otros; el estudio permitió generar elementos para la formulación de la política pública de educación artística 2006-2019, dentro de las cuales se encuentran cinco tendencias o expectativas claves para el futuro:

- El fortalecimiento de la educación superior en artes.
- La definición de estándares de calidad para la educación artística.
- La presencia de la educación artística en modalidad de formal.
- El reconocimiento de la educación artística como campo de conocimiento.
- La investigación.

Posteriormente, Perez y Llona (2011) en el Instituto de Fomento y Fortalecimiento de la Educación Artística en Chile, se propusieron indagar el estado actual de la educación artística en los establecimientos educacionales en los niveles de educación parvularia, enseñanza general básica y media. El cual se llevó a cabo mediante un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, y tuvo entre otros propósitos que una vez finalizado el estudio piloto en Chile y validado por las diferentes instituciones involucradas, el IDIE de Educación Artística lo enviará a los estamentos que corresponda en la OEI (Dirección de Culturas y Coordinación de Educación Artística), con el fin de que –como se ha considerado desde su gestación- pudiese ser éste un instrumento base para su eventual adecuación y aplicación en los demás países iberoamericanos. Entre los resultados de dicha investigación destacan:

- La definición del perfil del docente que imparte educación artística, respecto a su formación inicial y continúa.

EJE 2: Prácticas educativo artísticas y formación de profesores.

- La identificación del referente curricular y de los programas de estudio implementados en la educación artística.
- Determinaron la disponibilidad de los recursos de enseñanza y sus usos.
- La caracterización las prácticas docentes que se imparten en educación artística.
- La generación de una propuesta reflexiva desde la OEI Chile a partir de la evidencia empírica recabada.

Ulteriormente en el 2011 el Consejo Nacional de la Cultura y Artes Chile, presento una investigación de las más completas publicadas hasta el momento, la cual reportó como objetivo esencial constatar la aplicación del currículum artístico diferenciado en Chile y la realización de una propuesta de acciones estratégicas a partir de las experiencias internacionales y de su implementación actual; la cual se desarrolló en tres etapas de la siguiente manera: primera etapa: selección y análisis de tres casos internacionales de educación artística diferenciada: Colombia, British Columbia/Canadá y Bachillerato internacional/ Ginebra Suiza; segunda etapa: de terreno, contempló la observación directa de las unidades educativas, la aplicación de instrumentos cualitativos (entrevistas en profundidad y grupos de discusión) y cuantitativos (encuesta) de recolección de datos y; tercera etapa: de análisis, procesamiento de los datos y elaboración de la propuesta de las condiciones estratégicas y secundarias que debe contener el diseño e implementación del marco curricular de formación artística diferenciada.

Una de las principales conclusiones del estudio fue:

estas prescripciones o normas del currículo que buscan articular y organizar la vida de la escuela y los deberes profesionales de los agentes educativos no tienen la capacidad para hegemonizar la orientación artística de los colegios. Por tanto, la identidad conferida a través de la implementación curricular de formación artística diferenciada no se hace efectiva. [...] Los establecimientos se apropian del concepto de diferenciación o especialización de distinto modo, pero siempre, inscrito en una educación por el arte y no para el arte como lo exige el currículum artístico diferenciado. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011, p. 285).

Es posible ver como desde hace 10 años hacia acá se ha venido consolidando la asignatura de educación artística en los currículos de educación básica y media a nivel mundial, el interés y respaldo de los estados al generar investigaciones que respalden sus políticas públicas sobre el tema así lo evidencian, cada vez más, se va cerrando la brecha entre las asignaturas fundamentadas en las ciencias "duras" y las otras, las discusiones acerca del arte o las técnicas artísticas como medio o como fin ya no son el foco de interés, se han diversificado las prácticas y la cualificación docente es ya un hecho. La relevancia de la asignatura esta puesta en la experiencia creativa, frente a lo cual Robinson (2006) pregunta: ¿acaso no resulta extraño que, a medida que los seres humanos avanzan en el sistema educativo, parece ir disminuyendo su capacidad creativa? El autor ahonda en la pregunta por la creatividad desde los contextos formativos, en los cuales la idea de la plenitud personal parece lograrse mediante la adquisición de habilidades académicas, contextos en los cuales se adjudica una importancia mayor al ejercicio del razonamiento y el logos.

Al respecto, Robinson propone que perdemos paulatinamente nuestra creatividad en el proceso de avanzar en el sistema educativo, mediante el hábito al modelo de pensamiento convergente lo cual se evidencia en que diseñamos curricularmente una misma estructura jerárquica que privilegia el pensamiento racional dando prioridad a cátedras como: Matemáticas e idiomas, relegando las asignaturas artísticas o de actividad física, dentro de las cuales tienen menor jerarquía el drama y la danza. Por su parte, Torrance

señaló que los desplomes en los niveles creativos pueden estar causados por la tendencia a homogeneizar, promovida por el sistema educativo, lo que provoca una inhibición de la multiplicidad y la originalidad de las conductas personales (Domínguez, Pino, y Martínez, 2014). Con respecto a ello esta ponencia presenta a grandes la investigación *La creatividad en el currículo de educación artística en la secundaria en Cartagena*, y discute de manera específica los resultados concernientes a la evaluación de la creatividad.

METODOLOGÍA

En la siguiente tabla se detallan los aspectos metodológicos que orientaron el desarrollo de la investigación.

Tabla 1: Descripción metodológica de la investigación. Fuente: *Elaboración propia*.

Diseño	Descriptivo
Muestra	Conformada por 24 instituciones de educación secundaria, de la ciudad de Cartagena de Indias: 19 del sector público y 5 del sector privado.
VARIABLES	<p>Perfil Docente: edad, género, perfil profesional y perfil laboral.</p> <p>Fundamentación: percepción del concepto creatividad, fundamentación teórica, enfoque pedagógico del docente y enfoque pedagógico institucional.</p> <p>Planeación: referentes nacionales, vinculación de la creatividad al currículo y prácticas artísticas que se incluyen en el área.</p>
Instrumentos	Cuestionario modificado para docentes de Educación Artística (Muñoz, 2014).
Análisis de Datos	Análisis estadístico y de discurso.

RESULTADOS

En este apartado se incluye solo un breve resumen de los resultados con respecto a las tres variables estudiadas. Con respecto al perfil docente la mayor parte de educadores son mujeres, la edad de los educadores vinculados en su mayoría oscila entre 41 y 51 años, la mayoría tiene formación en pregrado en algún tipo de licenciatura, con énfasis en artes plásticas. Ahora bien, con respecto a la fundamentación relacionada con el tema de la creatividad los educadores la perciben como una capacidad susceptible de ser aprendida, enseñada y modificada, la mayoría de educadores participantes en la muestra consideran que no es necesario tener fundamentación teórica al respecto, por lo que no mencionan autores de referencia ni desde la educación artística ni de las artes. Por otra parte, en relación con la planeación el 50% de los docentes manifiestan conocer e implementar los *Lineamientos Curriculares de Educación Artística en Colombia* (Ministerio de Educación Nacional, 2006) y las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media* (Ministerio de Educación Nacional, 2010), en esta medida la mayoría de la muestra menciona que incluye la creatividad en la planeación, específicamente en las competencias; por lo cual dedican de más de la mitad de la clase a desarrollar la creatividad en los estudiantes, en su mayoría desde actividades prácticas relacionadas con las artes plásticas.

DISCUSIÓN

Esta discusión está centrada en la evaluación de la creatividad, la cual hace parte de los resultados destacados, asociados a la variable de la planeación; de ahí se infiere que uno de los mayores retos actuales frente al tema de la creatividad en la clase de educación artística es la consolidación de mecanismos objetivos, consientes y acordes de evaluación de la creatividad con respecto a la fundamentación y los contextos particulares, pues si bien la mayoría de los docentes que participaron en la muestra mencionan la inclusión del tema creatividad en las competencias, es incongruente que solamente el 4.1% la incluya en la evaluación o los indicadores respectivamente.

Un aspecto importante a resaltar es, por ejemplo que en las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media* (Ministerio de Educación Nacional, 2010), la creatividad no está considerada dentro del grupo de las competencias específicas, como si lo están: la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, en dichas orientaciones la creatividad está incluida dentro de los siguientes tres procesos: percepción, creación y socialización; sin embargo al revisar el apartado de la evaluación, el documento propone que en el área de educación artística se puede evaluar: inicialmente el desarrollo de las competencia específicas de la asignatura mencionadas anteriormente y tres aspectos adicionales que retoman de las propuestas de Eisner (1995) a saber: "la habilidad técnica, los aspectos estéticos y expresivos, y el uso de la imaginación creadora" (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 74).

Por los resultados de esta investigación, se puede inferir que hay, como ya se dijo una tendencia a asumir la creatividad como una competencia, aunque no este así reconocida por el Ministerio de Educación Colombiano, aun así en esta discusión sugerimos un panorama que puede aportar al repensarse el lugar de la creatividad como el eje central de la educación artística, su desarrollo como competencia y las dimensiones evaluativas desde las cuales puede imaginarse, es decir, "la evaluación y las competencias entendidas como un compromiso con la educación pluridimensional" (Romero, 2011, p. 169).

Como ya se mencionó al inicio, en el campo general de la creatividad se conocen cuatro ámbitos específicos de estudio: 1.) el proceso creativo, que abarca los momentos de preparación, incubación, iluminación y verificación (Wallas, 1858, citado en Velasco, 2007). 2.) El producto creativo, centrado en los objetos creados como resultados del proceso creativo. 3.) Las Personas creativas, centrado en las características de comportamiento creativo como las variables de fluidez (número de respuestas diferentes, relevantes y adecuadas a una premisa), originalidad (cantidad de respuestas inusuales a una premisa) e imaginación (capacidad imaginar e incorporar indicaciones) entre otras y. 4.) Contexto o ambiente creativo, en donde se encuentran las variables de familia, escuela, grupo y cultura (López, 2015). Y, además, se pueden desarrollar y valorar diferenciadamente las creatividades verbales, motriz, gráfica y sonoro musical como lo demuestran estudios como los de Garaigordobil y Pérez (2004) y los postulados de Torrance.

De manera general se pueden listar una serie de herramientas de evaluación de la creatividad, que más que proponerse como una tabula rasa para aplicación en el aula, lo que pretende a todas luces es hacernos un panorama rápido de lo avanzado que se encuentra este campo de estudio, y en esta medida detenernos a pensar lo útil que puede ser una formación basada en el desarrollo de la creatividad para que contrario a lo que plantea Robinson (2006) a medida que los seres humanos avanzan en el sistema educativo aumente su capacidad creativa.

Tabla 2: Resumen de tipo y cantidad de pruebas asociadas a la creatividad.

Fuente: elaboración propia a partir de Brennan (1982), Trigo y otros (1999), De la Torre (2000), (Rey y Trigo (2000) y López (2015)..

Tipo de pruebas específicas en creatividad	Cantidad aproximada
De pensamiento divergente	6
De asociación	1
De rendimiento en lengua española	5
De producto creativo	1
De persona creativa	12
De motricidad creativa	4

Algo realmente interesante de estas pruebas es que ofrecen un gran número de indicadores de creatividad, que pueden ser apropiados en diferentes campos del conocimiento, entre ellos la educación artística, y consiguen funcionar en el desarrollo de la competencia creativa incluso sin aplicar las pruebas que en algunas ocasiones funcionan de manera estandarizada, sin embargo, y más allá de presentarlas como meros instrumentos para determinar si una persona es o no creativa, las presento como una invitación a transitar por otras disciplinas e integrar los aportes que desde otros campos del conocimiento se vienen desarrollando al respecto, como una forma de complejizar la creatividad, superando los planteamientos reduccionistas que dividen nuestro pensamiento en hemisferios.

CONCLUSIONES

Para concluir, esta investigación permite a grandes rasgos avistar retos de trabajo específico, relacionados con 1.) el escepticismo de los maestros expresada en la brecha entre teoría/práctica, si bien la educación artística desplaza históricamente y paulatinamente la idea de la valoración estética como el eje central de la asignatura y para asumir planteamientos didácticos de las artes, en cualquiera de estas ideas subyace sin excepción la creatividad, 2.) la necesaria consolidación de mecanismos objetivos, consientes y acordes de evaluación de la creatividad. Espera tener eco en la construcción de políticas públicas futuras con respecto a la educación artística de básica, media y media superior; y aportar a los cada vez más complejos diálogos en la formación de formadores en Colombia.

REFERENCIAS

Brennan, M. A. (1982). Relación entre la capacidad creativa en la danza y los atributos creativos seleccionados. *Habilidades motoras y perceptivas*, 55(1), 47-56. doi:<https://doi.org/10.2466/pms.1982.55.1.47>

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). Estudio diagnóstico sobre implementación de marcos curriculares, planes y programas de formación artística diferenciada. Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Obtenido de <https://vdocumento.com/estudio-diagnostico-sobre-implementacion-de-marcos-estudio-la-batera-de.html>

De la Torre, S. (2000). La creatividad en la expresión dinámica. En R. Marín Ibáñez, & S. De la Torre, *Manual de creatividad: aplicaciones educativas* (p. 431-445). España: Vicens Vives.

EJE 2: Prácticas educativo artísticas y formación de profesores.

Domínguez Iglesias, A., Díaz Pereira, M. P., & Martínez Vidal, A. (2014). Estudio comparativo de los niveles de creatividad motriz en practicantes y no practicantes de expresión corporal. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(26), 56-59. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732292010.pdf>

Escobar Escobar, H. A. (2006). Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al horizonte del año 2019. Bogotá: Ministerio de Cultura y Centro de Pensamiento Estratégico de la Universidad Externado. Obtenido de <https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/migracion/DocNewsNo49DocumentNo137.PDF>

Garaigordobil Landazabal, M., & Pérez Fernández, J. I. (2004). Un estudio de las relaciones entre distintos ambitos creativos. *Educación y Ciencia*, 8(15), 67-78. Obtenido de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/216/pdf>

García Gallego, A. C., & García Quiroz, C. (2011). la educación artística: un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la institución educativa Mundo Nuevo de la Ciudad de Pereira. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/1893>

Hargreaves , D. (2020). Infancia y educación artística. Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/11/HARGREAVES-Infancia_prw.pdf

López Fernández, V. (2015). Importancia de la valoración de la creatividad desde su base neuropsicológica. En P. Martín Lobo, & E. Vergara Moragues, *Procesos e instrumentos de evaluación neuropsicológica educativa* (p. 140-162). España: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido de <https://sede.educacion.gob.es/publivera/procesos-e-instrumentos-de-evaluacion-neuropsicologica-educativa/ensenanza-neurologia/20611>

Ministerio de Cultura República de Colombia. (2013). Política para el fomento de la educación artística. En M. d. Colombia, *Compendio de Políticas Culturales* (p. 198-223). Bogotá: Ministerio de Cultura. Obtenido de https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/compendio-politicas-culturales/Documents/compendiopoliticas_artefinalbaja.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Lineamientos para la educación artística en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural : Educación Preescolar, Básica y Media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 23 de Abril de 2017, de https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-172594_archivo_pdf.pdf

Ortega Pájaro , A. E., & Gonzáles Gonzáles , R. V. (2011). Análisis de los procesos en la aplicación de técnicas artísticas para el desarrollo de la dimensión lúdico-didáctica en las prácticas pedagógicas del programa de Educación Artística de la Universidad de Córdoba. Montería: Universidad de Córdoba. Obtenido de https://www.edunexos.edu.co/T_grado_Unicordoba/03_COHORTE/ORTEGA_A_GONZALEZ_R.pdf

Perez Ruiz, V., & LLona Mouat, E. (2011). Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana. Chile: IDIE de fomento y fortalecimiento de la educación artística. Obtenido de http://www.idea-educa.cl/descargas/educacion_artistica.pdf

Quintero Patiño, J. (2009). La educación artística en la escuela pública, relatos de maestros. Bogotá: QUINTERO PATIÑO, Jaime. *La educación artística en la escuela pública, relatos de maestros*. Universidad de la Salle.

Rey Cao, A., & Trigo Aza, E. (2000). Motricidad... ¿Quién eres? *Apunts: Educación física y deportes*(59), 91-98. Obtenido de <https://revista-apunts.com/motricidad-quien-eres/>

Robinson, S. K. (Dirección). (2006). Ken Robinson dice que las escuelas matan la creatividad [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>

Romero Ibáñez, P. (2011). La evaluación por competencias en el ámbito de la pedagogía de la humanización. *Actualidades Pedagógicas*, 1(57), 169-197. Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=ap>

Ruiz Buitrago, M. (2000). Reflexión sobre la importancia de la educación artística en básica primaria y propuesta de aplicación. Universidad de la Sabana. Bogotá: Universidad de la Sabana. Obtenido de <https://1library.co/document/q2nde3rq-reflexion-importancia-educacion-artistica-basica-primaria-propuesta-aplicacion.html>

Trigo Aza, E., Álvarez Seoane, M., Aragunde Soutullo, J. L., García Eiroá, J., Graña Mendiúña, L., Fernández Manero, D., . . . Sánchez González , M. (1999). *Creatividad y motricidad*. España: INDE Publicaciones.

Velasco Barbieri , P. (2007). *Psicología y creatividad: una revisión histórica : desde los autorretratos de los genios del siglo XIX hasta las teorías implícitas del siglo XX*. Caracas : Facultad de Humanidades y Educacion - Universidad Central de Venezuela.

Samba das memórias–(etno)grafia com o povo Kapinawá

Samba of memories–(ethno)graphy with the Kapinawá people

Samba de las Memories–(etno)grafía con el pueblo Kapinawá

Juliana Freitas Ferreira Lima¹

Resumo: Samba das memórias–(etno)grafia com o povo Kapinawá, uma retomada aos grafismos rupestres e indígenas relacionados ao simbolismo e apropriações das comunidades indígenas localizadas no Vale do Catimbau (Buíque-PE. BR). O encontro com as expressões gráficas e subjetivações na relação do povo Kapinawá e a arte rupestre do Catimbau despertados na relação com o dispositivo ancestral como agente de “fruição estética”. Os grafismos associados à etnia compreendem elementos culturais e identificam-se símbolos a expressar rituais, artefatos, seres da Caatinga e articulações comunitárias. Com ações realizadas nos sítios arqueológicos e nas escolas das aldeias Malhador e Mina Grande, T.I. Kapinawá, conectaram-se processos de reconhecimento do patrimônio cultural da etnia e práticas das artes visuais no âmbito da educação escolar indígena, uma atualização das expressões visuais Kapinawá. O mapeamento inclui grafismos rupestres e contemporâneos recorrentes em pinturas corporais e ornamentos artesanais. Uma relação dialógica com o grupo indígena de professores e jovens articuladores.

Palavras-chave: grafismos Kapinawá; experiência (etno)gráfica; pintura rupestre; experiência estética; Vale do Catimbau.

TEXTO PARA O PROGRAMA

Uma retomada aos grafismos ancestrais a partir da imersão aos sítios rupestres do Vale do Catimbau (PE-BR). Traduções gráficas Kapinawá. Arte e design na educação escolar indígena.

MAPEAMENTO (ETNO)GRÁFICO E IDENTIFICAÇÃO

Samba das memórias – mapeamento (etno)gráfico com o povo Kapinawá faz uma retomada aos grafismos rupestres e indígenas relacionados ao simbolismo, intersubjetividades e apropriações das comunidades indígenas localizadas na transição do agreste para o sertão pernambucano (PE-BR) onde estão delimitados dois territórios: o Parque Nacional do Catimbau e a Terra Indígena (T.I) Kapinawá. A experiência (etno)gráfica compreende um mergulho nas pinturas e gravuras rupestres encontradas nos sítios arqueológicos em interlocução com o povo Kapinawá. O mapeamento das expressões gráficas locais inclui ainda os grafismos recorrentes nas pinturas corporais e ornamentos artesanais. A abordagem etnográfica expressa uma relação dialógica com o grupo indígenas entre professores, jovens e lideranças Kapinawá participantes das oficinas.

¹ Designer-artista e antropóloga em formação. Mestra em Design pela UFPE. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA-UFPE). Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Antropologia e Museologia.

Em laboratório gráfico proposto pelo projeto Cultural “Ocupação, estamperia e grafismos Kapinawá” (FUNCULTURA-PE)² desenvolveram-se diálogos com relação aos grafismos rupestres e proposições artísticas considerando a perspectiva dos saberes tradicionais locais. O projeto cultural despertou uma imersão aos códigos gráficos guiada pelo povo Kapinawá no entorno da Serra do Catimbau. Como princípio, o incentivo à criação, com o olhar voltado à dimensão estética dos grafismos investigados e produzidos, considera-se a pertinência da reelaboração dos símbolos gráficos como instrumento político de afirmação da identidade Kapinawá. Na expectativa de compreender o repertório cultural Kapinawá, o laboratório empreendeu uma coleta dos diversos símbolos gráficos produzidos pelos participantes e conseqüentemente uma investigação sobre a relevância cultural dos símbolos para a comunidade, os quais confirmam valor simbólico, sociopolítico e emocional.

As ações realizadas nas escolas indígenas das aldeias Malhador e Mina Grande, na T.I. Kapinawá, conectaram-se ao processo de reconhecimento do patrimônio cultural da etnia, bem como impulsionaram a prática das artes visuais no âmbito da educação escolar indígena promovendo uma atualização de suas expressões visuais. Como metodologia, as proposições gráficas foram fundamentais para o reconhecimento dos símbolos Kapinawá criados a partir de uma atividade inaugural nomeada de “samba das palavras”, em referência ao tradicional samba de coco praticado pelos Kapinawá desde o *tempo dos mais antigos*.

O primeiro encontro consistiu numa roda de conversa com atividades para o levantamento das palavras que remetem aos elementos culturais Kapinawá. Os participantes produziram um conjunto de símbolos relacionados às palavras e, posteriormente, símbolos e palavras compuseram um jogo de cartas como ferramenta didática e de investigação da cultura Kapinawá em sala de aula. O jogo intermedia a livre associação de grafismos às ideias de autoidentificação e conexão com a memória ancestral.

O conceito de identidade como algo distintivo, mas ainda coletivo, especificamente relacionada à identificação cultural em um determinado território é abordado nesta experiência etnográfica considerando a aplicação e reconhecimento da distinção cultural de indianidade para si, vinculada a um lugar e em relação ao contexto totalizante. Ao invés de adotar o termo “identidade” opta-se pela expressão “identificação”, pois configura uma construção, um processo em reinvenção e toma-se como referência a noção da “identidade” como algo aberto, processual e em transformação.

“O que distingue uma cultura local de outras quaisquer não são mais sentimentos de clausura, afastamento ou origem, mas as formas específicas pelas quais uma comunidade se posiciona nesse contexto de interconexão e estabelece relações com o outro (...) o campo aberto do que é constante (re) invenção” (ANJOS, 2016, p.1).

SAMBA DAS PALAVRAS

Na ação inaugural, realizada com um público de jovens e professores de arte das escolas indígenas, definiu-se o jogo de cartas “samba das palavras”, em menção à dança ritual samba de coco. Em seguida as/os participantes foram estimuladas/os a desenvolver símbolos a partir das palavras coletadas na ocasião do primeiro encontro. Como pessoa, aldeia e etnia, os participantes descreveram-se em 36 palavras. São

²Fundo de Cultural do Governo do Estado de Pernambuco. Incentivo angariado a partir de edital.

elas: *Maracá, Símbolo (Kapinawá), Guerreiro, Conquista, Água, Furna Sagrada, Artesanato, Aldeia, Convívio, União, Crescimento, Fortalecimento, Força, Sustentação, Encontro, Povo, Coletivo, Família, Futuro, História, Sobrevivência, Ousadia, Capacidade, Curiosidade, Pedras, Vento, Fé, Cacique, Luta, Identidade, Humildade, Pesquisa, Comunicação, Força, Toré e Samba de Coco*. A partir dessa listagem propôs-se ainda três atividades.

Atividade 1. Criar símbolos Kapinawá partindo de um alfabeto. Para tal, foi exposto o seguinte enunciado: “*Você pode se inspirar em alguma coisa, ideia, ser da natureza, som (das letras, dos cantos), enfim, algo que expresse a cultura Kapinawá. Algo que faça parte do seu cotidiano. Representar em símbolos e sequenciar como alfabeto*”.

Atividade 2. O samba de palavras, composto por palavras/conceitos que expressam ideias, gestos e objetos próprios da cultura local. Individualmente são palavras expressas como definições de: **1)** Cada um como indivíduo;

2) Sua Aldeia; **3)** Povo Kapinawá. Enunciado: *Desenhar de forma sintética (em linhas, pontos, curvas e formas geométricas) símbolos que representem algumas das palavras/conceitos*.



Figura 1: Atividade 2 - Desenho dos símbolos Kapinawá associados às palavras/conceitos. *Fonte: a autora*

Aos poucos os desenhos foram surgindo enquanto dialogávamos durante as oficinas sobre os grafismos Kapinawá. Naturalmente, os estilos gráficos são variados. Alguns originam-se do hábito de esculpir madeira ou representam peças artesanais. Outros referenciam-se às estruturas modulares de pinturas corporais com características similares às pinturas de outras etnias, ou mesmo familiares às pinturas rupestres. Como alguns afirmam, a *pintura corporal [Kapinawá]*, vem da pintura rupestre, o que consequentemente afeta no estilo dos desenhos, assim como a forma gráfica é ainda em decorrência dos materiais disponíveis enquanto produção local. São apontados fatores determinantes às características gráficas, assim como são investigados distintos aspectos formais devido aos materiais utilizados nas oficinas.

O que surge dos desenhos expressam os símbolos da etnia, o que inclui os elementos culturais referentes a história do povo e à paisagem. Como orientação básica o grupo elegeu elementos referenciais da cultura local para serem representados como símbolos gráficos, ou seja, de forma sintetizada, uma simplificação para o desenho ser aplicado em técnicas manuais para posterior reprodução digital. Os desenhos seguem uma perspectiva indígena e cabocla, do sertão nordestino, atravessada por características peculiares à representatividade e resistência da vegetação bruta da Caatinga, próprios ao repertório Kapinawá.

IMERSÃO (ETNO)GRÁFICA

Como atividade imersiva, visitamos 11 sítios rupestres onde dialogamos acerca dos diversificados painéis de pinturas e gravuras. O reconhecimento dos grafismos foi estimulado através do olhar atento às contemplações e primeiras interpretações despertas. É particularmente uma entrada bastante peculiar no

universo simbólico dos Kapinawá. Através dos grafismos, a imersão se efetiva ao ativar, e afetar, o imaginário coletivo. Com mediação do arqueólogo indígena Ronaldo Kapinawá conversamos sobre os aspectos culturais e geográficos que provavelmente influíram na execução e nas características morfológicas dos símbolos criados pelos agrupamentos ancestrais. O grupo Kapinawá, enquanto observa e expõe suas traduções, foi incentivado a executar desenhos de observação reproduzindo os grafismos rupestres como recurso de apreensão e reconhecimento.

Nessa interlocução, identifica-se uma iconografia com características gráficas potentes de desdobrarem-se em diferentes associações. Além dos diálogos e de registros fotográficos, o exercício prático de desenho foi fundamental para a coleta de dados durante a excursão pelos sítios. Cadernos em papel reciclado foram distribuídos com canetas esferográficas para a execução dos desenhos. A atividade consiste na reprodução das pinturas rupestres.

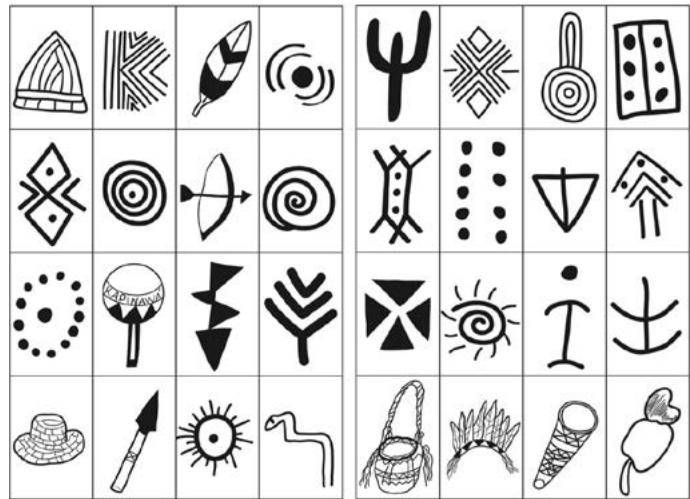


Figura 2: Algumas das 128 figuras criadas - Jogo de cartas "samba das palavras". Fonte: a autora

Atividade 3. Reproduzir, à mão livre sobre papel, as pinturas e gravuras rupestres visitadas no Vale do Catimbau e na T.I. Kapinawá. Desenho de observação.

Nas visitas aos sítios conectamo-nos aos sentidos da arte rupestre. Os relatos abarcaram não somente os aspectos técnicos e estéticos, mas sobretudo as emergências do sensorial e gestual referentes aos antigos agrupamentos. Como tentativa da comunicação ou exclusivamente como exercício expressivo, os grafismos rupestres tomaram formas. Além das digressões sobre a materialidade das pedras identificamos algumas referências visíveis como reuniões grupais, motivos de caça, representação humana (antropomorfos), traços geométricos e tabelas, ou riscos aparentemente aleatórios. As inscrições em formas reconhecíveis ou grafismos primários, originais da expressão humana, fazem alusão à sobrevivência, o que para os indígenas concorda com resistência.



Figura 3: Reconhecimento dos grafismos - Atividade do jogo samba das palavras. Fonte: própria

São formas de riscos, do arriscar para conhecer a natureza e reação da ferramenta em contato com a matéria. Da superfície das pedras se extraem camadas do preenchimento mineral, quando gravuras, ou se concentram novas camadas de pigmentos, quando pinturas. Das ferramentas de contato entre pigmento

e superfície, mãos, dedos, varetas, paus eram utilizados e alguns vegetais foram manipulados como carimbos. Com estes instrumentos, os gestos atuavam no confrontar as pedras. A forma se inscrevia pela entrega do gesto a experimentar os instrumentos e os corpos.

Para os povos ancestrais, o contexto geográfico determinava na escolha de locais estratégicos para a criação dos desenhos e na escolha dos paredões, cavernas, furnas e abrigos para configurar-se visualmente. Outros objetos de debate, relacionados aos antigos agrupamentos, diz respeito às técnicas para a criação dos desenhos e os instrumentos utilizados em cada local, o que influenciava no estilo gráfico. Na fala das/os participantes, o estilo dos desenhos não demonstrava tanta relevância quanto as interpretações e associações abordadas no debate coletivo de cada painel visitado.

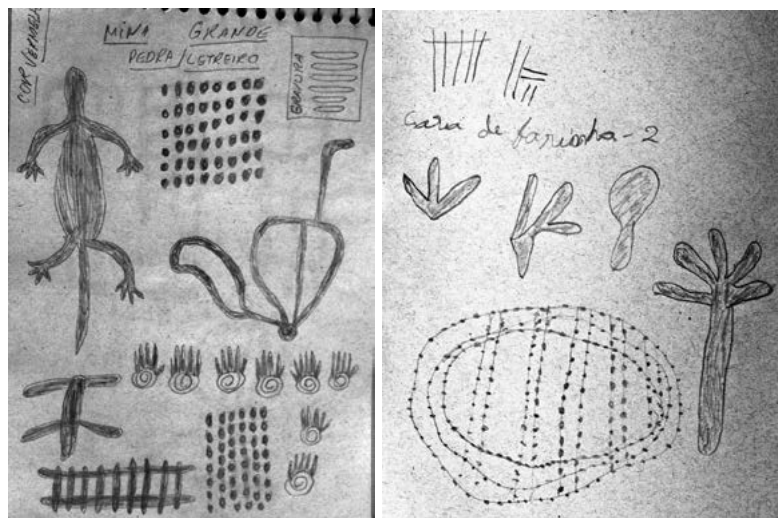


Figura 4: Desenho de observação reproduz grafismos ancestrais associados à cultura Kapinawá. Fonte: a autora.

A energia empregada na composição dos grafismos parece seguir um traçar intuitivo sobre as texturas ásperas. Logo, a observação e reprodução dessas inscrições rupestres não alcança o sentido original, não compreende os sentidos porque não capta a agência da superfície, e não capta porque não flui da organicidade das pedras. Os registros rupestres de até seis mil anos atrás são característicos ainda de uma ausência de aprimoramento, apesar da maestria da sintetização. São traços desprovidos de virtuosidade técnica, apesar da potencial experimentação de variadas técnicas.



Figura 5: Grafia Kapinawá é utilizada como identidade visual do projeto de ocupação. Fonte: a autora

A coloração ocre característica das pinturas é derivada da pedra "tauá". A abundância mineral do óxido de ferro indicia as suposições acerca do pigmento utilizado na arte rupestre da região. Enquanto percorríamos as trilhas para os próximos sítios, alguns indígenas arriscaram experimentar desenhos nos blocos de tauá, utilizando pequenos pedaços da daquela pedra. O experimento resultou na grafia Kapinawá integrada a dois tipos de grafismos: um composto por marcações dos dedos das mãos, assim como experienciado pelos mais antigos; o outro, um "jogo da velha" (bastante encontrado nas pinturas rupestres) ou hashtag (para os sentidos mais contemporâneos). O registro dessa ação inspirou a grafia aplicada como identidade visual do projeto cultural conferindo o caráter participativo das ações realizadas junto aos Kapinawá.

As pinturas rupestres são denominadas localmente de letreiros, as quais atribuem-se mistérios, uma relação de familiaridade dos Kapinawá com a arte rupestre, e além do reconhecimento como patrimônio cultural sucedem significados especulativos – “Os letreiro estão lá em cima, só pode ser os encantos, ninguém pode subir lá em cima” (entrevista com Dona Lilia citada por ANDRADE, 2014, p.129). Os letreiros são, portanto, agentes de fruição estética e meio de relacionar os modos de existir do passado e do presente, das representações e traduções apropriadas ao sentido contemporâneo do (r)existir Kapinawá. Na perspectiva local, o contexto abundante de inscrições rupestres e a relação de culto aos encantados – os antepassados a quem devotam respeito e culto em rituais sagrados –, a arte rupestre local testemunha a presença indígena desde tempos remotos o que indicia o elo ancestral.

Em diversos sítios do Vale do Catimbau, podem ser identificadas representações gráficas com diversidade de estilos, o que pode sugerir experimentos executados por antigos agrupamentos de diferentes procedências de tempo. Entre os símbolos mais recorrentes identifica-se um grafismo em forma de uma bolsa associada ao *aió*, artefato comumente encontrado nas etnias do Nordeste e varia sua função, de utensílio cotidiano a objeto artesanal, de valor de uso a simbólico. É possível relacionar a forma dessa bolsa como uma criação milenar? De todo modo, é um símbolo identificado e apropriado a cultura Kapinawá como elemento referente de conexão ancestral.



Figura 6: Furna dos letreiros - Carimbos de mãos expressa experimentos ancestrais (Aldeia Mina Grande). Fonte: a autora.

Outro exemplo de grafismo referente aos costumes da etnia foi identificado como uma grande roda formada por pequenos círculos e um elemento central. A “grande roda” representa supostamente uma prática ritualística em torno de uma fogueira (ou um totem). Os pontos que formam o círculo são identificados como os seres participantes daquela manifestação identificada supostamente com a dança ritual dos



Figura 7: Pintura rupestre identificada como bolsa aió comum aos indígenas do Nordeste brasileiro - Tradição e tradução Kapinawá. Fonte: a autora.



Figura 8: Círculo interpretado como manifestação ritual - Tradição e tradução Kapinawá. Fonte: a autora

povos indígenas do Nordeste brasileiro, o toré. Nesse contexto, cultura material e imaterial se fundem ao evocar, como símbolos, os aspectos intangíveis da cosmologia indígena, além de uma relação direta com a memória ritual. Podemos, portanto, considerar que a interpretação indígena, das inscrições rupestres, está relacionada com o modo de afirmação étnica Kapinawá, mediados pela esfera cosmológica de um mundo “encantado”.

Da superfície áspera aos sentidos corpóreos, a pedra com sua imponência revela provocar o gesto ancestral e o movimento parece susceptível à textura daquela materialidade. Como compreender a energia implicada? As irregularidades e os traços denunciam o gesto do qual o desenho se revelou. As formas arriscadas manifestam a implicação do movimento gestual, e, apesar de interpretáveis, dificilmente denunciam a motivação original. São formas com textura instituída pela natureza rochosa em sua materialidade bruta, e ainda que apresente figuras elementares, a composição da totalidade preza o mistério.

SAMBA DAS MEMÓRIAS

Durante os encontros e percursos nas aldeias do povo Kapinawá percebi uma política de reconhecimento em processo, onde o reconhecimento dos símbolos gráficos é um agenciamento a viabilizar a autodeterminação e a projeção da identidade Kapinawá. O conjunto de símbolos gráficos desenvolvido nas atividades propostas durante as oficinas de grafismos configuram uma reelaboração agenciada. O resultado gráfico da experiência coletiva expõe símbolos relacionados aos conceitos comuns atribuídos pela etnia. Primeiramente sequenciados como alfabetos e posteriormente distribuídos para serem associados às palavras-chave, os símbolos gráficos do jogo samba das palavras compreende conceitos a representar a identidade para os Kapinawá e perante atores externos.



Figura 9: Mostra expositiva itinerante como resultado do mapeamento de símbolos Kapinawá. Fonte: a autora

Os produtos decorrentes do projeto cultural viabilizam uma projeção dos símbolos gráficos Kapinawá incorporados às práticas de ensino de arte na educação indígena. Os grafismos ao serem aplicados em estampas expostas em painéis de tecido, e no desenvolvimento do jogo de cartas, se evidenciam como potentes ferramentas de reconhecimento e exposição dos símbolos gráficos vinculados ao fortalecimento da etnia.

Os resultados alcançados pelo projeto compartilhado com os Kapinawá, e o processo criativo de mapeamento e imersão, agregam uma articulação dos elementos culturais adaptados ao contexto escolar.

Estas observações são levantadas pelos interlocutores Kapinawá constantemente desejosos de integrar as pesquisas desenvolvidas com a etnia para uma implementação continuada e uma ampla distribuição dentro do território indígena Kapinawá. Nas escolas indígenas o conjunto de símbolos possibilita auxiliar

na difusão e manutenção da cultura Kapinawá junto aos mais jovens e para manter a cultura viva, como reflete uma das lideranças do povo. O jogo de cartas nas escolas é experienciado como motivação para o mergulho nas expressões visuais Kapinawá. A mostra itinerante com tecidos estampados é uma ação que conecta escola e comunidade a provocar outros desdobramentos de caráter educativo aliado à patrimonialização dos símbolos gráficos.



Figura 10: Caixa projetada um kit escolar, o “samba das memórias” contendo catálogo sobre o processo criativo do projeto cultural, cartas do jogo “samba das palavras”; envelope com cartelas de símbolos gráficos Kapinawá; lápis carvão e duas pedras tauá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque Júnior, D. M. (2001). A invenção do Nordeste e outras artes. FJN, Ed. Massangana; Cortez.
- Athias, R. & GOMES, A. (2018) Coleções etnográficas, museus indígenas e processos museológicos. Editora UFPE.
- Boal, Augusto. (2009). A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond.
- Cunha, M. C. (1979). Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. In Cultura com aspas e outros ensaios. EDUSP, p. 235-244.
- Dinato, D. R. (2019). ReAntropofagia: a retomada territorial da arte. MODOS, v.3, n.3, p. 276-284. <https://doi.org/10.24978/mod.v3i3.4224>.
- Ferreira Lima, J. F. (2019). Códigos em retomada. Grafismos Kapinawá: encontros e (r)existências no Vale do Catimbau. [Dissertação de mestrado. PPG-Design. UFPE]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39104>
- Freire, Paulo. (1987). Pedagogia do Oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Geertz, C. (1997). O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Vozes.
- Gell, A. (2018). Arte e agência: uma teoria antropológica. Ubu Editora.
- Krenak, A. (2019). Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia das Letras.
- Lagrou, E. (2009). Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação. C/ Arte.
- Lagrou, E. (2010). Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. In Proa: Revista de Antropologia e Arte, Ano 02, vol.01, n. 02. <http://www.ifch.unicamp.br/proa/DebatesII/elslagrou.html>.

Oliveira, J. P. (org). (1998 Abr). Uma etnologia dos índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana* 4 (1). <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003>.

Sampaio, J. A. L. (2011 Jul./Dez.). De caboclo a índio: Etnicidade e organização social e política entre povos indígenas contemporâneos no Nordeste do Brasil; o caso Kapinawá. *Cadernos do LEME, Campina Grande*, vol. 3, nº 2, p. 88 – 191.

SILVA, Aracy Lopes da & VIDAL, Lux Boelitz. (1995). Sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: *Temática Indígena Na Escola: Novos Subsídios para Professores de Primeiro e Segundo Grau* [S.l.: s.n.].

SILVA, Fabíola Andréa. (2012). O plural e o singular das arqueologias indígenas. *Revista de arqueologia*. Volume 25 – N.2.: 24-42.

Souza, A. B. B. (2018). *Arte e identidade: adornos corporais Pataxó*. (2012). [Dissertação (mestrado)–Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas]. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14122>.

Velthem, L. H. V. (2010). Artes indígenas: notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos. *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares*, v. 7. n. 1.

VIDAL, L. (Org.). (1992). *Grafismo Indígena*. Estudos de antropologia estética. Studio Nobel. EdUSP: FAPESP.

POÉTICAS HÍBRIDAS: UMA NÃO LINEARIDADE DO SER/FAZER ARTE

Cladenir Dias de Lima¹ / Francine Cunha²
Instituto de Artes UNESP/SP

Resumo: Este artigo busca refletir sobre um processo de criação coletivo desenvolvido em um espaço alternativo de estudos da Arte, onde artistas/professores/pesquisadores de linguagens distintas hibridam poéticas e conceitos com o intuito de pensar coletivamente. O objetivo é romper com padrões formais em/sobre e com Arte, buscando processos dinâmicos e intuitivos. O resultado é um processo orgânico, no qual os caminhos são traçados à medida em que as ideias se articulam umas às outras. Nesse sentido, "(...) há mais um fator que liga o turbo produtor da criatividade, algo externo ao nosso cérebro. O cérebro de outras pessoas." (Brand; Eagleman, 2020, p. 37). O processo de construção coletiva é, assim, um espaço de conflito de pensamentos gerador de novas ideias que se hibridizam não somente em outras linguagens, mas também em conceitos trazidos por cada indivíduo que, por sua vez, exteriorizam-se de forma conjunta nesta dinâmica.

Palavras-chave: Processos Artísticos, Hibridismo, Coletivo.

IDENTIFICANDO O PROCESSO

Entender a engrenagem dos processos e procedimentos artísticos para a criação de uma obra é permitir ao espectador e/ou a outros artistas compreender como as linguagens se relacionam, explorando possibilidades técnicas e conceituais, divergências e confluências dentro de um processo em redes, intuitivo e coletivo.

Nesse sentido, é preciso estar aberto a experimentar e admitir que a não concretização satisfatória de uma produção é um passo a ser dado em direção ao plano final, adquirindo experiência e reconhecendo que os "erros" possam ser dados também como uma intervenção criativa. Salles nos diz que "[...] a criação artística é marcada por sua dinamicidade que nos põe, portanto, em contato com um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade." (Salles, 2008, p. 35).

Dessa forma, este trabalho envolveu a reflexão sobre um processo orgânico, no qual os caminhos são traçados na medida em que as ideias se articulam. Nesse sentido "[...] há mais um fator que liga o turbo produtor da criatividade, algo externo ao nosso cérebro. O cérebro de outras pessoas." (Brand; Eagleman, 2020, p. 37). O processo de construção coletiva é, assim, um espaço de conflito de pensamentos gerador de novas concepções que se hibridizam não somente em outras linguagens, mas também em conceitos trazidos por cada indivíduo que, por sua vez, exteriorizam-se de forma conjunta nesta dinâmica:

¹ Artista Híbrido, doutorando em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Unesp/SP, membro do grupo de Pesquisa Poéticas Híbridas IA/UNESP, integrante e um dos fundadores do Coletivo Arte Mais: criações coletivas. contato: diasd8720@gmail.com

² Doutoranda em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP/SP, Professora de História da Arte do IFRJ - Campus Resende. Artista Plástica. Faz parte do grupo de pesquisa Arte construtiva brasileira e poéticas da visualidade do IA/UNESP. Contato: francine.lima@ifrj.edu.br

A criação passa imprescindivelmente por uma coleta de informação e que depois de certo tempo em repouso, maturando, pode ser materializada, isso ocorre com as diversas invenções criadas ao longo do tempo. Por esse motivo esse pensar em conjunto nos dá a grande possibilidade de criar para além da obviedade e necessidade. E o artista também mantém esse mesmo viés, pensar na produção de um artista afastado de tudo e todos é um equívoco, pois ele reflete o que vê e sente do mundo a sua volta. Sendo a criatividade um ato inerentemente social. (Brand; Eagleman, 2020, p. 38).

Na criação de uma obra, o processo deixa rastros, caminhos e trajetórias que a presente pesquisa busca revelar para o público a fim de que se possa ler e fruir tal produção no panorama do seu idealizador, percebendo como essas trajetórias criativas em co-autorias apresentam-se e mostrando os momentos em que o trabalho ganha seu caráter singular e original, pois une o fazer ao inventar único de cada artista. Neste caso, como as obras foram produzidas a “várias mãos”, denomina-se uma Hibridação Interformativa. Na produção da obra, a “Hibridação Interformativa” realiza-se de diversas maneiras; destacamos aqui aquelas que ocorrem nas discussões e produções realizadas em coautorias e/ou produções coletivas segundo conceito de Valente (2008). Sendo neste momento que a obra ganha seu caráter singular e original, pois une o fazer ao inventar único de cada pessoa.

O desafio foi fazer com que todas as ideias e formas de percepção que já ocorrem no mar de pensamentos de um só ser humano (Ostrower, 2011) seja desenvolvido e apresentado de forma coletiva. Lembrando que o objetivo não é somente uma linha de raciocínio, mas a liberdade de várias interpretações. O que caminha para uma arte que vai muito além de novas técnicas, e que contenha uma interação não apenas física, mas também cognitiva, afetiva e poética.

[...] insisto que mais importante do que o desfecho do processo é o processo em si, pois normalmente somos levados a objetivar nossas ações a ponto de fixarmos metas e finalidades que acabam impedindo a vivência do próprio processo, do rico caminho a ser percorrido. (Viana, 2005, p. 100 apud Salles, 2008 p. 93)

Nesse sentido, é válido ressaltar que no decorrer do projeto os artistas tiveram a possibilidade de experimentar outras linguagens, ampliando seus repertórios, e mesmo que não tenham se utilizado de outra poética, todos se valeram das reflexões e questionamentos levantados durante os encontros, a fim de traçar novos panoramas sobre suas produções. É importante mencionar que durante o acompanhamento dessas criações coletivas as produções revelaram, no decorrer do processo, ideias que foram sendo agregadas e deram origem a outras, gerando novas percepções do tema discutido.

Entende-se aqui a hibridação não apenas como o resultado da materialização e articulação entre as linguagens, mas também como a promoção de proposições e articulações de conceitos, e as transformações de pensamentos–ações essas que resultaram em produções onde as ideias eram agregadas e à medida que relações eram estabelecidas novas concepções eram criadas, chegando ao ponto de não se saber de quem foi o pressuposto inicial. Nesse sentido, novas obras se materializaram em uma trajetória que foi ganhando forma durante o tempo no qual se desenvolveu. Segundo Salles (2017, p. 48), “A criação parte de sensações e caminha para elas e nesse caminho se alimenta delas.”

Por mais que o objetivo do projeto “Poéticas Híbridas” fosse apresentar uma exposição presencial tendo como tema a Serra da Mantiqueira e os caminhos de criação dos artistas, essa ação teve que no decorrer

dos encontros ser redirecionada devido à fase vermelha da Pandemia do Covid 19. Sendo assim, os trabalhos já iniciados tiveram que ser repensados para uma outra linguagem, resultando em uma criação de 3 (três) apresentações audiovisuais que sintetizaram o projeto e o enriqueceram, hibridando processo de criação, obras, poéticas e linguagens.

Logo, unir artistas de poéticas distintas permite que o tema abordado (a Serra da Mantiqueira) possa ser apresentado através de diversos pontos de vista, abordando, assim, o entendimento e as relações de cada integrante sobre a Serra. Nesse sentido,

O que, portanto, coloca-se aqui é que, para poder ser criativa, a imaginação necessita identificar-se com uma materialidade. Criará em afinidade e empatia com ela, na linguagem específica de cada fazer. Mas sempre conta a visão global de um indivíduo, a perspectiva que ele tenha do amplo fenômeno que é o humano, seu humanismo. (Ostrower, 2011, p. 40).

Poder promover e confrontar esse intercâmbio de pensamentos e olhares diferentes sobre o mesmo tema é permitir que a construção de uma obra possa ser estudada da forma mais íntima e reveladora possível. Em outras palavras, o intuito não é avaliar a criação e seu potencial, mas explorar os trajetos que envolvem tal constructo, desmistificando o conceito do “dom artístico” e/ou da “pura inspiração”:

Enquanto o fazer humano é reduzido no nível de atividades não criativas, joga-se para as artes uma imaginária supercriatividade, deformante também, em que já não existem delimitações, confins de materialidade. Há um não comprometimento até com as matérias a serem transformadas pelo artista. Por isso mesmo, a arte permanece submersa num mar de subjetivismos. (Ostrower, 2011, p. 39).

Revelar esses percursos é, portanto, agregar ao universo artístico a constante pesquisa do artista e seu ato criador. Neste caso, a busca pela expressão e a materialização de ideias e conceitos que se hibridam foram apresentados através de produções em coautorias.

O PROCESSO

Com o intuito de aproximar-se do aspecto da construção coletiva e considerando que o objeto a ser materializado perpassou diversas discussões e transformações – seja um outro olhar, suporte, material e até mesmo a realocação em uma outra linguagem –, viu-se a necessidade de realizar o registro do projeto a fim de promover não somente o acompanhamento e o desenvolvimento das ideias, mas também a própria materialização das obras e suas respectivas readequações. Compreende-se, dessa forma, que o mais importante não seria o resultado final, mas o processo criador em si. Vale mencionar que esse acompanhamento também permitiu que os conceitos gerados fossem registrados, servindo, portanto, como um caderno de esboços no qual seria possível acessar as ideias que não foram materializadas, seja pelo pouco tempo para a execução do projeto, seja pelo recurso financeiro restrito.

O desenvolvimento das produções tinha como objetivo final a realização de uma exposição, mas na medida em que o término dos prazos se aproximava e as restrições oriundas da pandemia se intensificavam, foi necessário transpor a linguagem desse plano. Em outras palavras, a exibição foi inteiramente reestruturada.

da para o Audiovisual e essa mudança priorizou, portanto, a seleção de obras que pudessem transmitir em tempo reduzido toda a poética e o empenho realizado durante os meses de confecção artística.

Sendo assim, a produção consolidou-se na realização de três vídeos. No primeiro, denominado Ato 1, (Link de acesso: <https://youtu.be/NxTz0j936ZM>) o espectador é levado a adentrar uma mata na qual irá percorrer um caminho cheio de folhas, onde se pode ouvir apenas o som de suas passadas e onde a cada uma delas há um encontro com uma figura que incorpora a natureza, numa alegoria sedutora e selvagem. Os sons evocam o sentido em direção ao desconhecido, que leva a uma metamorfose em poesia: a imagem torna-se uma floresta de palavras e sensações pela linguagem.



Figura 1: Registro das primeiras ideias do projeto Poéticas Híbridas. Foto: Beatriz Faria

No Ato 2, (Link de acesso: <https://youtu.be/7UNUCgm6CrE>) por sua vez, o espectador é levado a pensar sobre sua atuação direta e indireta na relação com a natureza: os elementos pertencentes a essa realidade tornam-se signos e as imagens – áridas e ruidosas – provocam sensações diversas. Essa experiência é interrompida por um “balé dos signos”, no qual a fluidez daquele espaço rompe os paradigmas, as certezas e concretudes.

Por fim, no Ato 3 (Link de acesso: <https://youtu.be/8gmYr2Rj-ho>) o percurso ganha um rumo irônico, pois a palavra **serra** é introduzida com um sentido ambíguo que amplia o conceito e promove novas reflexões. No desfecho, vê-se como o ambiente natural invade o meio urbano através de QR Codes (fotos da Serra) espalhados pela cidade na forma de lambe-lambe.

A conclusão desse projeto traz consigo a plenitude de efetivação e apresentação dos pensamentos em conjunto, híbridos e consolidados através de uma exposição virtual. Nesse sentido, foi possível oferecer ao público uma produção artística realizada em um momento de pandemia.

[...] a obra “triumfa porque triunfa”; triunfa porque tal como ela própria queria ser, porque foi feita do único modo como se deixava fazer, porque realiza aquela especial adequação de si consigo que caracteriza o puro êxito: contingente na sua existência, mas necessária na sua legalidade; desejada, na sua realidade, pelo autor, mas, na sua interna coerência, por si mesma. (Pareyson, 1997, p. 186 – 187).

A observação de Pareyson conforta o coração de todos que ali empenharam suas energias para a finalização do projeto. Entretanto, sabemos que a entrega final e o seu cumprimento burocrático não é (ou não foi) o suficiente para acalmar todas as falas, conceitos e possibilidades que ainda pairam no ar. O que se pode dizer é que, durante este curto prazo de produção, muitas ideias surgiram e o tempo disponível não foi o bastante para amadurecê-las. Isto não significa questionar o mérito das obras em si, mas ressaltar que

os artistas sentiram necessidade de depurar melhor suas ideias. Seria possível obter o mesmo resultado ainda que mais tempo fosse concedido para a realização do projeto, mas isso é apenas uma possibilidade; o que buscamos enfatizar, nesse sentido, é a angústia compartilhada pelo grupo por não ter sido viável cessar, durante o projeto, toda a energia e as ideias apresentadas no intervalo determinado.

No início do trabalho já era sabido que o período seria curto e que esse poderia até mesmo ser um ponto positivo para a realização das obras, pois o teríamos como um catalisador do processo. À medida que os trabalhos se desenvolveram, o tempo tornou possível verificar a necessidade de acelerar as produções, testando as possibilidades e a relevância de sermos mais objetivos e precisos. Assim, ocorreram mudanças constantes nas assertividades e na realização das obras, justamente para que fosse possível adequar o projeto ao espaço ora físico, ora virtual. Nesse sentido, verificou-se a força e importância temporais, posto que o artista não determina quando e onde sua produção irá surgir. Nas palavras de Pareyson,

Na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita. O que significa, em primeiro lugar, que em arte não há outra lei senão a regra individual da obra: a arte é caracterizada precisamente pela falta de uma lei universal que seja sua norma, e a única norma do artista é a própria obra que ele está fazendo; em segundo lugar, que em arte a regra é uma lei férrea, inflexível e inderrogável: a arte implica uma legalidade pela qual o artista deve obedecer à própria obra que ele está fazendo, e se não lhe obedece, nem mesmo consegue fazê-la. (Pareyson, 1997, p. 184, grifo nosso).

O fazer inexplicável e indomável da arte foi, assim, visto na prática, pois muitas ideias que chegaram a ser materializadas não conseguiram se manter enquanto obra. Não raramente o material utilizado não suportou/adequou-se ao conceito, ou a quantidade de soluções para a mesma produção foram tantas que não foi possível chegar a uma definição consensual. Nesse momento, viu-se a obra agir sob suas próprias leis, indicando que ainda não estava preparada para se materializar e, conseqüentemente, tornando o artista refém de sua própria concepção.

O CAMINHAR DA OBRA DENTRO DO PROCESSO

O primeiro encontro foi destinado à integração dos participantes, ou seja, cada um expôs um pouco de sua trajetória e de sua relação e entendimento sobre arte. Após as falas, o curador-propositor Deni Dias apresentou o tema a ser desenvolvido e sugeriu que cada artista pudesse trazer em um segundo momento um trabalho acerca da Serra da Mantiqueira, de forma que cada um pudesse utilizar qualquer linguagem ou desenvolver alguma novidade sob a sua própria poética. Dessa forma, os artistas Alley Anderson, Beto Salgado, Djalma Demétrio, Edu Lins, Felipe Vasconcellos, Felipe Vieira, Francine Cunha e Jr. Vaccari tiveram cerca de 15 dias para formular uma criação, ou seja, na reunião seguinte já deveriam discutir sobre algo materializado, ideias formuladas individualmente e/ou já preestabelecidas.

A função do curador-propositor foi justamente estabelecer um elo entre as produções e os artistas com o intuito de promover uma ampliação de olhares, instigar os participantes a estabelecerem conexões entre si e possibilitar, enfim, uma hibridação de pessoas, conceitos, linguagens e materiais.

Sendo assim, no encontro posterior cada integrante trouxe seu trabalho sobre a Serra da Mantiqueira e explicou, durante a apresentação de sua produção, sua relação com o tema e como esse foi abordado na criação.

Esta integração foi essencial para que todos pudessem conhecer e/ou ampliar as visões sobre a temática central e sobre como cada integrante do projeto a interpretava. Assim, foram exibidos desenhos, narrativas, esboços de esculturas, música e fotografias, cada qual com sua singularidade.

Entretanto, é relevante observar que a partir desse momento ocorreram novos desdobramentos das obras expostas e a hibridação entrou em curso, pois na medida em que os trabalhos foram apresentados, outros foram surgindo.

Dessa forma, a partir da união de ideias, novos trabalhos com diferentes conceitos se materializaram em outras propostas e/ou produções. Ao fim dessas trajetórias, pode-se dizer que ocorreu uma metamorfose desses procedimentos criadores e foi, então, necessário realizar todo um percurso inverso, ou seja, fragmentar a obra em suas diversas etapas para finalmente ser possível revelar os caminhos pelos quais essa se originou. O que se expõe neste trabalho são os registros de conceitos em materialização, umas com êxito e outras ainda em maturação.

Durante os encontros, várias ideias foram abordadas e uma delas envolvia justamente apresentar as diversas faces da Serra da Mantiqueira. Entretanto, o objetivo era explorar a temática da forma menos óbvia possível, ou seja, a prioridade não seria dada às fotografias que a representassem apenas em seu aspecto enquanto natureza-mata. Nesse sentido, buscou-se enfatizar trabalhos por meio dos quais o espectador pudesse ter uma visão mais ampla sobre a Serra e sobre o próprio entendimento do que ela seria. Nesse momento da produção, o curador propôs aos artistas que relatassem as suas impressões e sentimentos relacionados ao ambiente de inspiração, pois muitos não haviam nascido no Vale do Paraíba e poderiam ter outra relação com o local e a temática.

Sendo assim, surgiram hipóteses de uma Serra habitada por seres mitológicos, pessoas, caminhos, territórios, divisórias e significado de seu próprio nome – Mantiqueira. Os conceitos se consolidaram de forma que fosse possível representar um espaço composto por indivíduos que ali residem, ideia que teve a apresentação inicial através de fotografias e que logo foi atrelada à reprodução através da Cianotipia. Essa técnica, por sua vez, conferiu aos trabalhos possíveis impressões dos rostos desses habitantes na forma de stencil sobre troncos (discos redondos) de árvores, e todas essas anotações foram anexadas aos poucos em nosso painel de esboços.

Como a criação é um ambiente fértil que necessita estar sempre acessível ou à mostra para que possa se ramificar, o painel da figura 3 ocupou um ponto central no espaço de produção. Nele, os artistas acrescen-



Figura 2: Explicação das ideias sobre a Serra da Mantiqueira. Foto: Beatriz Faria

tavam suas ideias, criavam links com outras ou inseriam técnicas que poderiam ser utilizadas para concretizar pensamentos, ou seja, o painel funcionava como um mapa mental coletivo.

O espaço no qual foram realizados os encontros – Arte Mais: criações coletivas em Pindamonhangaba/SP – é um local ocupado por diversos outros artistas, portanto, ali sempre são encontrados vários resquícios ou rastros de outras produções. Assim, um dos integrantes encontrou um cubo de papel feito a partir de caixas de leite e que havia sido usado para a construção de um jogo de alfabetização em uma oficina ocorrida no mês anterior; a partir daí uma ideia começou a tomar forma: primeiramente sugeriu-se que aquele objeto fosse visto como um potencial suporte de um conceito a ser complementado por uma fala e a partir do qual fosse possível construir um cubo gigante fragmentado por diversos outros, formando, assim, uma imagem da serra.



Figura 3: Painel de acompanhamento do projeto Poéticas Híbridas. Foto: Beatriz Faria



Figura 4: Construindo uma ideia ao acaso. Foto: Beatriz Faria

A proposta consolidou-se na construção de objeto que pudesse ser manipulado pelo público durante a exposição e que possuísse em cada face uma foto representando os diversos conceitos e visões dos artistas sobre a Serra. Nesse constructo, seria possível agregar todas as impressões que tínhamos idealizado até então e, assim, partimos para o segundo momento: materializar a ideia. Assim, pensou-se em construir cubos iguais aos que foram encontrados no espaço, mas essa ideia foi inviabilizada pelo curto tempo disponível e pelo grande trabalho que teríamos. Conjecturou-se também criar um sólido geométrico com papel tri-

plex, mas tal projeto seria muito caro. Dessa forma, um integrante propôs que usássemos caixas de papelão pré-moldadas a um preço acessível e de fácil montagem.

As imagens para as peças foram, então, feitas em adesivo e coladas sobre cada uma delas ao modo de um “cubo mágico”. Assim, o público poderia manipular a obra, interagir e agregar suas formatividades; porém, após a finalização desse projeto inicial, os adesivos se descolaram e o acabamento não agradou ao grupo, o que nos remete à discussão anterior sobre a concretização da obra mediante os esforços do artista: ela somente se consolida quando e como quer.



Figura 5: Montagem dos cubos de papelão. Foto: Beatriz Faria

Paralelamente à realização desse constructo, ocorria a discussão de outros integrantes para a efetivação de uma outra ideia. É importante ressaltar que as provocações iniciais promovidas pelo curador eram abordadas de forma conjunta, ou seja, todos os integrantes opinavam e debatiam sobre as proposições levantadas. Todavia, posteriormente os artistas se uniam por afinidade de ideias e linguagens, cada qual tentando complementar e consolidar as obras. Dessa forma, na apresentação inicial de um dos artistas surgiu a hipótese de se confeccionar máscaras de látex que poderiam ser expostas na Serra, representando os seres que ali existem. Essa ideia foi complementada por outro participante que narrou a história da Mantiqueira, a “Serra que chora”. Essa proposta voltou a ganhar força quando um dos integrantes ouviu em uma das discussões a palavra Totem, catalisadora de um processo que ele apresentou para o grupo em seguida. Nesse sentido, foi decidido que seria viável representar o conto através de uma escultura e, assim, nasceram alguns esboços de como o trabalho poderia ser produzido.

Esta foi uma nova fase da produção, na qual se iniciou a elaboração dessa peça com atadura gessada. Vale citar que, no decorrer desse processo, várias discussões e novos registros foram feitos. Além disso, as soluções técnicas deveriam ser apresentadas e sanadas rapidamente, pois até aquele momento já havíamos desprendido muita energia, dinheiro e tempo, o que fez com que o trabalho perdesse um pouco seu ritmo.

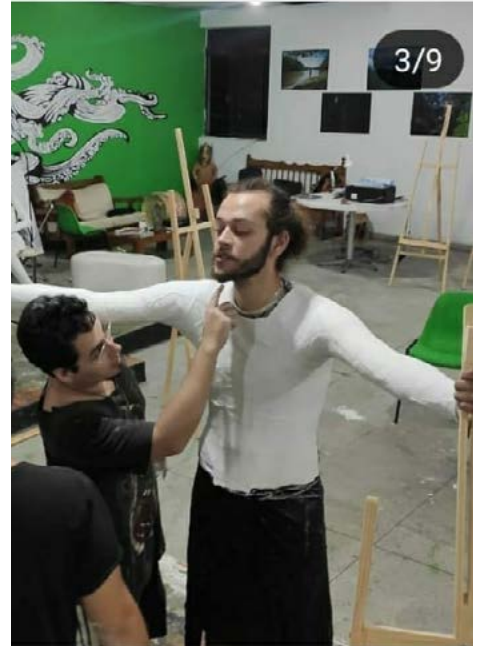


Figura 6: Confeção do molde do Rei Sol em atadura gessada. Foto: Beto Salgado



Figura 7: Molde da amante do Sol em processo de finalização. Foto: Beatriz Faria

Esse trabalho, enfim, também esteve prestes a ser abandonado, mas houve uma reviravolta quando o molde que representava a Mantiqueira (amante do sol) foi retirado: aquela escultura por si só já seria uma obra.

Todavia, como as ideias se buscam e se entrelaçam criando uma rede de conexões, essa modelagem foi envolvida em outra reflexão sobre a Serra e suas fronteiras, seus “donos” e os limites impostos pelos “homens” que determinam onde e como ela deveria ser moldada e apresentada. Assim, surgiu a representação da terra presa em uma gaiola cujo objetivo foi demonstrar que esse elemento, quando aprisionado, se esvai por entre as grades. Além disso, a terra foi apresentada em potes de vidro, materializando a visão do poder do “homem” que quer determinar e compartimentar o que é meu e o que é seu, e trazendo um questionamento da noção de poder e de controle. Essas discussões resultaram em uma outra produção, que teve seu êxito na finalização do vídeo do Ato 2.

Vale ressaltar que embora construção tenha sido realizada por vários artistas—evidenciando uma “Hibridação Interformativa” com muitas pessoas pensando em possíveis soluções -, vários “protótipos” foram descartados. Entretanto, pode-se pensar neles como caminhos que deveriam ter sido percorridos para consolidarmos ideias mais maduras e viáveis para o momento presente:



Figura 8: Detalhe da representação dos territórios da Serra. Foto: Beatriz Faria

Daí tiramos uma conclusão que diz respeito aos conteúdos expressivos da ação criativa. Os processos intuitivos ocorrem de modo não conceitual, são processos de forma. Quando se intui, intui-se uma forma expressiva, isto é, não se trata de definir um fenômeno por meio de noções intelectuais (mesmo quando se trata de matérias abstratas, de pensamentos ou palavras). A ação, abrangendo o intelectual, é mais ampla. Ao intuir, procura-se alcançar um novo modo de ser essencial do fenômeno, através de estruturas que se configuram dentro da materialidade específica desse fenômeno. (Portanto, os componentes podem ser conceituais ou sensoriais). Nesse preciso sentido, a forma não traduz, ela é; ela capta o mais exclusivo do fenômeno porque jamais se desvincula da matéria em questão. (Ostrower, 2011, p. 69)

Assim, ao concluir uma obra, indaga-se: “por que este ou aquele caminho não foi escolhido desde o princípio? Por que se levou tanto tempo para efetivar essa ideia/conceito?”. Esses são pensamentos recorrentes entre os artistas. Logo, foi necessário abandonar algumas premissas e proposições durante o desenvolvimento dos trabalhos da exposição “Interfaces da Serra”, pois direcionamos esforços às produções que acreditávamos ser mais atraentes e que despertaram mais prazer ou experiências sensoriais diversas.

A condição do tentar é uma união de incerteza e orientação, em que a incerteza não está nunca tão abandonada que ignore outros recursos além do acaso e a orientação, não é nunca tão precisa que garanta o êxito: trata-se de uma condição em que não há outro guia senão a expectativa e esta esperança do sucesso, mas esta expectativa e esta esperança conseguem ser uma guia eficaz, porque a expectativa se faz operativa como adivinhação da descoberta, e o êxito, embora sendo apenas o objeto de uma esperança, exercita uma verdadeira e própria atração sobre as operações das quais será o resultado. (Pareyson, 1997, p. 188)

Pode-se dizer, enfim, que nesse processo de tentativa e erro, no qual fomos guiados por nossos impulsos e pela nossa intuição, não há como não questionar a tomada de um ou outro percurso, ou a escolha de um ou

outro material. Conjecturamos, ainda, que se a apresentação fosse feita por meio de uma outra linguagem, talvez ficaria melhor. Em outras palavras, não foi possível explorar a completude desse processo criativo por motivos já mencionados e talvez esse seja uma das razões que geraram o ímpeto de querer continuar a pensar e produzir mais. Em se tratando de um projeto fomentado pela lei de incentivo, infelizmente havia um tempo determinado para finalizá-lo; porém, essa pesquisa gerou relatos de conceitos e planos para solucionarmos obras inacabadas e/ou proposições lançadas que não foram concluídas. Dessa forma, as etapas do processo de criação continuam em curso e as redes geradoras poderão se concentrar em outras proposições, ou seja, cada integrante do "Poéticas Híbridas" ainda pode redirecionar todas as energias exploradas na solução de outras ideias e na criação de percursos a partir de novos olhares e novas percepções.

REFERÊNCIAS

- Bargh, J. (2020). *O cérebro intuitivo: Os processos inconscientes que nos levam a fazer o que fazemos* (Paulo Geiger, trad.) Rio de Janeiro: Objetiva.
- Brant, A; Eagleman, D. (2020). *Como o cérebro cria: O poder da criatividade humana para transformar o mundo* (Donaldson M. Garschagen, Renata Guerra, trad.). Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Ostrower, F. (2011). *Criatividade e Processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pareyson, L. (1997). *Os problemas da Estética* (3ª ed.). (Maria Helena Nery Grcez, trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Salles, C. A. (2008). *Redes da Criação: construção da obra de arte*. Vinhedo: Editora Horizonte.
- Salles, C. A. (2017). *Processo de criação em grupo: diálogos*. São Paulo: Estação das Letras e Cores.
- Valente, A. (2008). *Útero portanto Cosmos: Híbridações de Meios, Sistemas e Poéticas de um Sky-Art Interativo*. 2008. Tese de Doutorado em Artes Visuais. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP.

EL TIEMPO DEL ARTE: LA CREACIÓN COMO OCUPACIÓN DEL SENSIBLE

TEMPO DE ARTE: A CRIAÇÃO ENQUANTO OCUPAÇÃO DO SENSÍVEL

ART TIME: CREATION AS AN OCCUPATION OF THE SENSITIVE

Maria José Braga Falcão¹

SEE/SP

Resumo: O Tempo e o espaço instituídos para aulas de Arte na escola podem modificar a experiência, provocar tensão e interferir nas formas de pensar e agir. O desejo de divisar vazios no espaço e tempo instituídos para as aulas de Arte na escola considera que, espaço e tempo constituem categorias de mediação, que envolvem o aprendiz na experiência de apreciar, ler, fazer e conhecer Arte. Como interferir no tempo e espaço instituídos para as aulas de arte na escola? Como mediar a tensão entre o real e o possível? Estes questionamentos orientaram o projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível, que ao acolher subjetividades e agenciar insignificâncias recorreu a parcela objetiva que orienta os processos artísticos. O projeto envolveu alunos do Ensino Fundamental, anos finais de Escola Pública Estadual. Boaventura Santos, Henri Bergson, Walter Benjamin, Michel de Certeau, Jacques Raciére, dentre outros contemplam o referencial teórico.

Palavras-chave: Tempo. Espaço. Cotidiano escolar. Ensino de arte.

Nós somos nós? Fabricantes de sentido? Transitamos entre direitos e proibições indícios de que tudo está organizado para que nada nos passe e nos aconteça?

Um corre-corre e uma canseira danada poderia definir o cotidiano escolar, que nos pressiona a cada dia e nos impele a uma sucessão de ações.

Naquele início de tarde, antes de entrar na escola, foi possível ouvir Danúbio Azul. O sinal sonoro anunciava que eu estava atrasada. O relógio de parede confirmou: foi a conta de passar pela porta sob os olhares repreensivos. As crianças aguardavam inquietas. Algumas no corredor. Eufóricas, pegaram minha bolsa, o material e quase que me empurraram para dentro da sala de aula penduradas em meus braços, modificando o meu querer.

Momentos antes, o meu querer dizia que deveria sair correndo. Sumir. Os sobressaltos, muitas vezes, nos fazem recuar. As datas, os prazos, os cronômetros, os relógios, enfim, todos os medidores guiados pelos imperativos da hora certa não nos permitem ocupar tempo de acordo com o nosso querer. Não permitem vazios para os nossos desejos. O importante naquele momento era seguir em frente.

¹ Professora Artista. Dra em Educação atuando nas áreas de arte Ensino e Mediação cultural.

Apressada nem percebi *Antonio Berni: Juanito e Ramona* diante de mim num exemplar de capa dura e folhas de papel couchê. O livro estava nas mãos de um aluno, que segurava orgulhoso o presente que recebera de uma de uma tia em visita à exposição do artista no Museu de Arte Latino-americano de Buenos Aires (MALBA). Luan fora meu aluno no Ensino Fundamental e agora frequentava o Ensino Médio, Interessava-se pela arte contemporânea com a qual teve contado por meio do Caderno do Aluno-Arte, material que subsidiava a disciplina Arte nas escolas estaduais de São Paulo naquele momento.

Arte leva tempo, disse-me outro aluno certa vez. O tempo necessário para contrapor-se ao tempo turbilhão vertiginoso da vida; tempo que tem sido usado de forma inteiramente prática. Tempo acelerado do cotidiano, tempo dos deveres. Tempo de ações velozes, no qual as coisas, os objetos, e até mesmo seus nomes perdem todo o colorido. Algo semelhante ao pião prismático, sugerido por Marcel Proust em *Caminho de Guermantes – Em Busca do Tempo Perdido*. Ao girar muito depressa o pião torna-se cinzento e, quando suspenso o movimento, todo o colorido do pião é revelado. De modo análogo, se pensarmos a vida cotidiana, procurando em alguns momentos diminuir ou suspender o movimento que nos arrasta e nos arrasa, aos poucos e de novo, as formas, as cores e os matizes dos acontecimentos podem reaparecer oferecendo-se sucessivamente.

A vida leva tempo. O tempo necessário para a menina que fui distrair-se com sombras de árvores e encantar-se com borboletas.

Quando a vontade compartilhada de comer um doce virava acontecimento minha avó escolhia as espigas. Ela sabia escolher. Aí todos se achegavam ao pé do fogão de lenha. De quando em quando, o silêncio era rompido pelo barulho das espigas retiradas da palha e este mesmo silêncio acolhia as histórias, que chegavam como poemas de vida. Nesse tempo, as crianças conheciam parentes, quando segredos, modos de ser que se repetiam neste ou naquele ente querido, compartilhavam saudades e orgulho pelos que ou saram e voaram para bem longe. Assim é o tempo do quando, intervalos de desejo, cada vez mais distante.

Vivenciei este tempo na infância. Lembranças que em certa medida orientam o desenho das aulas de Arte durante minha trajetória com estudantes da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental Médio, cursos de Formação e Cursos de Pedagogia ensinando e aprendendo a ser professora de Arte, processo que não aconteceu da noite para o dia. Demorou...como dizem os estudantes. Levou tempo e muita energia consumida. A rapidez, a previsibilidade e a inconsistência dos acontecimentos do cotidiano escolar apresentavam-se como desafios à minha prática docente em Arte.

Quem está imerso sabe que o cotidiano está longe de ser sereno. No cotidiano escolar, assumimos o peso da vida numa mistura de fadiga e vontade, que nos desafia. [...] os desafios começam sempre por se manifestar como perplexidades produtivas. (SANTOS 1999, p. 19)

Este pensamento direcionou mudanças de olhar e de atitude e permitiu, por exemplo, que numa das aulas ministradas para o 6º ano do Ensino Fundamental o curso da linha na lousa iniciou movimento ao contrário desacostumando o olhar, que concebe a lousa como lugar de ordenação de letras e números, dispostos de forma legível para guiar o conhecimento.

A aparição de ORIETOR ou roteiro grafado ao contrário surpreendeu. Revelou outra maneira de conceber palavras.

A linha na lousa escapou do meu controle e não me pertenceu mais. Então, a linha pode ser outra coisa além de palavras escritas de modo certo. Segundo Paul Klee (1977), a linha pode sonhar e, em seu passeio poético, na superfície da lousa, transformar-se em muitas outras. A linha, antes detida, quis estar de cabeça para baixo, rodopiar, crescer, virar flor, árvore, boneco, pião. Os roteiros multiplicaram-se modificados numa profusão de linhas, cores e formas, extrapolando sua função de ordenar e conduzir.

R. R. Tolkien (2006) nos revela que, para recuperar o frescor da visão, Chesterton, poeta londrino (1874-1936), sugere-nos uma fantasia bastante saudável: a palavra Coffee-roon, do lado de dentro de uma porta de vidro, como foi vista por Dickens, num escuro dia londrino. Desta forma, qualquer palavra pode transformar-se em palavra fantástica e provocar a estranheza, que nos faz ver de outro modo

A fantasia Chestertoniana, sugerida por Tolkien pode provocar nosso olhar acostumado instigando uma nova postura diante das coisas triviais, que um dia nos atraíram pelo brilho, ou pela cor, ou pela forma, e quando as adquirimos paramos de olhá-las. Seguindo o raciocínio do autor, o nosso olhar modificado pode nos revelar a estranheza um corpo inquieto, desajeitado, desimportante da Arte que pode ser revelado em meio aos programas sólidos, que universalizam todos os segmentos e desconsideram as particularidades.

A arte requer intimidade. Requer tempos e espaços que acolham processos artísticos e promovam a necessária relação das pessoas com as coisas, e sobretudo consigo mesma. O tempo da Arte, é um tempo sensível que nos permite vislumbrar todos os detalhes dos acontecimentos com suas nuances e contradições.

O cuidado com o que se está fazendo, os movimentos lentos, a delicadeza dos gestos revelam uma ação que se faz num tempo que dura na mesma medida de tempo solicitado pelo gesto lento das mãos guiadas pelo olhar atento, o que requer leveza nas ações. Ou seja: o tempo lento imprime espessura à experiência.

[...] na coleta de orvalho, em que se lida com a esfera do micro e também com a questão da invisibilidade, que a própria neblina produz na paisagem. Ela esconde. Em um momento em que vivemos com um excesso de informação visual de rapidez, meus trabalhos são lentos, são um contraponto para o ritmo contemporâneo (CANTON, 2009b, p. 68)

Toda a atividade humana intencional é gerada pela inteligência e para a inteligência, o instrumento que serve a todas estas atividades é o corpo humano, que se adapta, de certa maneira, às condições da máquina, que o ajudam a empreender as atividades necessárias à vida prática e a operar em tempos velozes. Isso posto, não é de se estranhar que, na educação, as principais disciplinas baseiam-se quase que exclusivamente em operações do pensamento inteligente, que exclui outros saberes, como a poesia, a música, as artes visuais, por exemplo. Guiados pela intuição, considerada um dom dificilmente ensinável, não se espera destes saberes significativo esforço mental.

Quanto a divisão dos tempos escolares são consideradas as disciplinas que se baseiam principalmente em operações de pensamento inteligente. A intuição está reservada às artes visuais, à música, ao teatro e à poesia. Tida como um dom misterioso, concedido a alguns indivíduos pelos deuses ou por hereditariedade, a intuição é, às vezes, considerada como algo que dificilmente pode ser ensinado.

[...] Em consequência, nos planejamentos dos currículos escolares, os programas sólidos são distinguidos dos de peso leve que dão um espaço indevido às artes. (ARNHEIM, 2004, p.13)

Segundo este pensamento na constituição dos programas as disciplinas escolares de maior peso, consideradas importantes recebem o maior quinhão de tempo, recortado com precisão, e as de menor peso como Arte, por exemplo, recebem um tempo menor, menos horas-aula. Em muitas escolas o tempo instituído para as aulas de Arte são dois tempos de cinquenta minutos uma vez por semana.

Nem Português, nem Matemática, nem Geografia, nem história. Professora de que? Professora de Nada. Disse – me certa vez um aluno.

A fala do menino me fez lembrar Helena Antipoff. Em conversa com Augusto Rodrigues, coordenador da Escolinha de Arte do Brasil, Helena Antipoff revelou: ☒ Augusto Rodrigues, acho que o ideal da vida é a gente ser professor de Nada (RODRIGUES, 1980, p. 21).

Nada! Nonada. O vazio sugerido pela palavra pode apresentar-se enquanto possibilidades. Em João Guimarães Rosa Nonada é a palavra que abre, pontua e finaliza o romance Grande Sertão: veredas (1956), obra narrada por Riobaldo.

De acordo com Fábio Cordeiro (2015) nonada, termo do português arcaico, refere-se tanto a alguém, como a algo ou coisa insignificante, ninharias sem valor. O termo é utilizado desde o tempo das capitâneas, dos engenhos e dos capitães do mato. De acordo com dicionários contemporâneos, vem de uma redução do latim *res non nata* e quer dizer literalmente "coisa de não nascido".

Nonada pode significar também:

[...] uma postura reativa a ser tomada diante da vida: não ao nada, não ao vazio de desejos e afetos; sim ao movimento, ao processo continuado de aprendizagem. (CORDEIRO, 2015, p.212)

E necessário estar em movimento. Só nos resta percorrer a travessia. No exercício de encontrar respostas. Entre o real e o possível, uma questão: Como interferir no tempo e no espaço instituído para as aulas de Arte na escola? Sendo o tempo em questão o tempo da aula de Arte em muitas escolas: dois tempos de cinquenta minutos uma vez por semana. O espaço questionado é o "não lugar/" da arte na escola quando a Arte desacomoda-se em salas de aula convencionais que sugerem isolamento e desencontros. Muitos desses espaços são submetidos a mapas da classe.

A questão: Como interferir no tempo e no espaço instituídos para as aulas de Arte na escola?, Em certa medida encontra respaldo no processo de criação de artistas contemporâneos, especialmente as poéticas de Brigida Baltar e Bill Viola . Nas poéticas destes artistas há uma aproximação entre Arte Contemporânea e o mundo atual em processo, onde se misturam questões estéticas e meandros do cotidiano.

Pensando na questão do tempo e espaço Brigida Baltar nos propõe enxergar o 'lugar' em todos 'não lugares' transformando com um olhar afetivo as experiências do cotidiano. Bill Viola nos propõe a prolongar os acontecimentos, a lentidão das pausas, os relentamentos como forma de encontros e descobertas. De acordo com Bill Viola:

[...] tem havido uma evolução e uma aceleração tremendas em fazer as coisas cada vez mais curtas, mais informação em menos tempo. Sendo um artista, eu imediatamente pensei. Bom, então devemos fazer o contrário, mostrar cada vez menos informação em mais tempo. E é isso que eu tenho interesse em explorar no meu trabalho. (CANTON, 2009c pp 22-23)

O projeto *Tempo de Arte; a criação enquanto ocupação do sensível* realizado no período letivo de 2012 e 2013 envolveu estudantes do 6º A, B e C, da Escola Estadual Adherbal de Paula Ferreira da cidade de Itapetininga interior de São Paulo. Uma média de 36 alunos por classe viveu a experiência que objetivou interferir no tempo e no espaço instituído visando a criação enquanto ocupação do sensível.

Ao tentar responder, pelo menos em parte, às questões no meu cotidiano escolar, relato alguns momentos de uma pesquisa-ensino que nasceu do envolvimento dos alunos do 6º ano de uma escola pública no período letivo de 2012/13: o projeto *Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível* iniciou sob a orientação da Prof.ª. Dr.ª. Maria Lúcia de Amorim Soares, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO. E, com essa orientação, teve lugar uma referência artística importante: a Arte Contemporânea que surge a partir da década de 1960. Desta arte, o que nos interessou neste estudo foi a liberdade de criação e as poéticas com as quais os artistas respondem às questões do mundo contemporâneo, entre elas, os problemas que se referem ao tempo e ao espaço.

O encontro com a Arte Contemporânea e seus assuntos que definem o mundo na atualidade foi possível também através das proposições do Caderno de Arte, material parte do Currículo Oficial do Estado de São Paulo em 2010. Sua proposta de conteúdos, objetivos, situações de aprendizagem e avaliação inseriu-se no projeto Tempo de Arte a criação enquanto ocupação do sensível.

Percebi nos Cadernos de Arte um movimento. Não uma sequência de conteúdos para serem passados aos alunos. O Caderno de Arte configurou-se no projeto enquanto condição de experiência que favorecia o diálogo, e a partir de conceitos comuns aproximava e instigava o diálogo entre as linguagens da dança, música, teatro e artes visuais.

O projeto *Tempo de Arte; a criação enquanto ocupação do sensível* configura-se enquanto Pesquisa-Ensino. A sala de aula, neste enfoque, passou a ser espaço de ensino, de aprendizagem e de pesquisa, que ocorreram de modo concomitante.. De acordo com Penteado (2010), a Pesquisa-Ensino é considerada uma modalidade da pesquisa-ação que:

[...] é realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência, visa à vivência de condutas investigativas na prática de ensino que permite exercê-lo, como um processo criativo do saber docente (PENTEADO, 2010, p. 36)

Ainda segundo Penteado (2010), o professor-pesquisador é o profissional que, ao planejar, proceder às intervenções e avaliar os resultados, insere-se na modalidade de pesquisa que requer uma conduta reflexiva em relação à sua prática. Este estudo caracteriza-se por uma Pesquisa-Ensino porque elegi como foco minha prática docente, integrando as ações/intervenções de professora e pesquisadora, analisando o processo de aprendizagem inserido no cotidiano escolar.

Retrocedendo no tempo, posso vislumbrar no primeiro plano, ou no horizonte da paisagem, acontecimentos inscritos na experiência. Tais acontecimentos compõem a pesquisa na medida que me constituíram enquanto professora de Arte. Explícito aqui dois momentos: a prática de professora de Arte atuando em diversos níveis de ensino em Escolas Públicas estaduais e municipais; e minha prática de formadora na oficina pedagógica da diretoria de ensino de Itapetininga.

E, além da experiência profissional enquanto professora de Arte, vali-me da experiência de professora-artista e dos os fragmentos de tempo vividos no interior de Minas Gerais. Memórias de vida que transportam imagens, sonoridades, afetos que em certa medida impactam meus encontros com os estudantes. A vida simples que permitia o contato com a natureza, com a música e com os desenhos. Antes, as voz da minha mãe e os desenhos nas paredes feitos a carvão ,depois, o aprendizado especialmente da música, me foi permitido, apesar dos afazeres urgentes da vida.

Quanto a realização do projeto *Tempo de Arte a criação enquanto ocupação do sensível*, acontecimentos intensos permeados de desânimo e alegria, involuntariamente fazem retornar um olhar, um gesto, uma presença. No entanto coisas desagradáveis acontecem quando a direção da escola nos surpreende com sua visita e nos chama a atenção dizendo que a aula de Arte esta fazendo barulho e atrapalhando as outras classes.

O mesmo acontece quando bate o sinal indicando a troca de professores e, sem paciência alguma, a coordenação entra em sua sala recolhendo os desenhos que as crianças estão terminando; ou quando, numa atitude apressada, recolhe e coloca no lixo as folhas de jornal que cobriam as carteiras, não enxergando no meio delas os pequeninhos objetos de argila criados com o corpo e a alma das crianças.

Mas é necessário ultrapassar a angústia para mostrar nestas páginas o que foi feito de criação enquanto ocupação do sensível. Então, recorro a Manoel de Barros para dizer que a experiência que ora relato foi feita de vontade. Consistiu em uma experiência de vontade de espaço e de tempo. Talvez, de horas derretidas dos relógios moles de Salvador Dali.

Persistente na memória, minha experiência como professora artista inventando formas e cores nas sobras de tempo dos longos anos ministrando aulas de Arte no ensino Fundamental e Médio permitiu o envolvimento e uma abordagem mais consistente em relação a presença da Arte na escola. Conhecer os meandros do fazer arte, talvez tenha desenvolvido em mim uma atitude de proteção do lugar do fazer, apreciar e conhecer arte e tudo que estes procedimentos acarretam quando convocam posicionamentos que vão além do guiar e do servir. Pensando com Boaventura de Sousa Santos 19),

[...] Em vez de distância crítica, a proximidade crítica. Em vez de compromisso orgânico, o envolvimento livre. (Santos 1999, p.19).

A fundamentação teórica da pesquisa elegeu algumas obras de Walter Benjamin, em especial o ensaio .Sobre alguns temas de Baudelaire (1939), no qual as questões referentes aos conceitos vivência, experiência e choque são apresentadas pelo autor. Para entender os meandros do/no cotidiano escolar ,encontrei referências relevantes nos escritos de Michel de Certeau (1994) e Boaventura de Sousa Santos (1999).

A aproximação e um melhor entendimento dos conceitos destes autores foram possíveis a partir dos autores que com eles dialogam, quais sejam: Inês Barbosa de Oliveira, Caroline Mitrovitch, Maria Lúcia de Amorim Soares, Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, dentre outros.

O projeto: *Tempo de Arte a criação enquanto ocupação do sensível* enquanto pesquisa-ensino teve um caráter longitudinal, isto é, ligando vários pontos no tempo. Pensando na partilha de experiência dos alunos durante as aulas de Arte priorizei os roteiros que orientavam o percurso; os relatos considerados enquanto registros em vários formatos: escrita, desenho, imagens, dentre outros; as ações coletivas, como, por exemplo, a Roda de Apreciação, espaço de compartilhar e apreciar fazeres e conhecimentos que emergem no tempo e espaço do cotidiano escolar.

[...] Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p.15).

.Em relação ao projeto *Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível*, foi exatamente a tensão entre o instituído e o possível que redimensionou o meu modo de pensar e de agir diante das questões inerentes ao ensino de Arte na escola. Pesquisando enquanto ensinava, de modo concomitante, enxerguei no espaço do cotidiano o lugar no qual os processos artísticos fluíram num tempo que, para Bergson (2005) é duração. Duração é o tempo vivido, que deixa marcas em nossos corpos e nos permite memórias.

O problema da pesquisa resumido na questão; como interferir no tempo e no espaço instituídos para as aulas de Arte na escola insinuou a busca da resposta para este problema criando um movimento no tempo e espaço. Tal procedimento pode promover as relações afetivas que envolveram os alunos durante as situações de aprendizagem referentes ao fazer/produção a leitura/apreciação ao conhecimento em Arte. Em certa medida os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Adherbal de Paula foram acolhidos no tempo e espaço do cotidiano escolar percebidos agora enquanto possibilidade de sintonizar a realidade a partir da perspectiva de quem sente e vive seus efeitos.

E, numa das situações de aprendizagem do projeto *Tempo de Arte a criação enquanto ocupação do sensível*, depois de uma conversa sobre o domingo de sol, chegou o momento de encontrar formas, cores ou pontos brilhantes no chão do pátio, que pudessem representar as impressões de cada aluno sobre o tema Domingo de Sol.

Não qualquer domingo de sol, mas um domingo realmente especial que eles tivessem vivido. De pé, alguns alunos conversavam sobre seus achados, enquanto outros corriam e subiam nas árvores, continuando a procurar. Alegria, substituindo a preocupação com a busca e orientando outros achados, porque, nos pequenos fragmentos de espaço visual, a conexão não é dada previamente.

De repente, alguém gritava:—Achei! E todos olhavam, mas não enxergavam nada, porque era o infinito que estava ali, nas mãos do menino — e só quem precisava dele sabia da sua importância. Emanuelle rodopiou com o seu achado ao vento: um pedaço de papel celofane que, segundo ela, era □ da cor do beijo da avó!. E

foi assim que, mesmo com interrogações, mesmo com alguma hesitação de início, chegamos ao toque do corpo com a arte. Mistura de sentidos, afetação.

Nas trocas sensíveis que ocorrem neste encontro a menina lembrou-se dos momentos na casa da avó, neste domingo especial. Estava feliz, e escreveu a 'palavra' no rótulo do seu frasco de lembranças as múltiplas possibilidades da palavra beijo. O que este procedimento visava era propiciar o estabelecimento de uma relação com a materialidade de um momento compartilhado em família que retirados da lembrança continuassem a durar nas falas das crianças na Roda de Apreciação.

O que nos tocou e nos aconteceu compôs o Inventário de Experiências Praticadas registros guardados no Portfolio de Insignificâncias do projeto Tempo de Arte A Criação enquanto ocupação do sensível. Relatos dos percursos que considerou o fazer/inventar aulas de Arte construindo saberes e modos de partilhar estes saberes no tempo e espaço instituídos para as aulas de Arte no cotidiano escolar.

Transcrevo a seguir alguns relatos de estudantes que em certa medida pode revelar algumas nuances do colorido da experiência.

[...] No dia 4 de abril aconteceu o seguinte: a professora entrou deu boa tarde, sentou e fez chamada e passou o roteiro. Então pegamos nossas cadeiras e saímos para o pátio. Lá a professora deixou a gente procurar coisas para representar acontecimentos. A Jessica falou que tinha nascido a sobrinha dela e este era o seu acontecimento (GABRIELA, aluna 6º A, em 05/04/2013)

[...] A primeira atividade foi no caderno do aluno, que nós respondemos o que ficou da conversa: que a tridimensionalidade tem altura, largura e profundidade ou seja 3 dimensões. Que a Grande Flor Tropical é uma escultura porque é uma forma 3D. A tridimensionalidade faz parte das linguagens da arte. Na aula passada nós fizemos esculturas de papel sulfite e a gente escreveu o que a gente tinha achado da aula passada (CAIO – aluno 6º C, em 13/03/2012).

[...]Primeiro fizemos o Roteiro, depois a professora disse para sala que íamos sair, para ir no pátio da escola para encontrar um espaço onde há possibilidades de acontecer um teatro. Quando saímos no pátio procuramos um lugar para o teatro, depois subimos uns degraus grandes e cada aluno escolheu sua posição. (ISIS, aluna 6ºB, em 14/11/2012)

[...] Neste dia a aula foi muito legal pois tivemos a oportunidade de conhecer o grande artista José Antônio da Silva que é pintor e escritor. Mas pra mim o melhor de tudo foi quando criamos histórias observando o quadro chamado: A caminho da festa. Infelizmente tivemos só uma aula para isso. (MARCOS, aluno 6º C, em 14/06/2012).

[...] Eu aprendi que tem que escutar o amigo porque ele pode ter entendido melhor do que eu, e pode ter uma dúvida que eu possa ajudar. Por isso existe a Roda de Apreciação. No quadro de José Antônio da Silva eu entendi que tem uma floresta e tem árvores iguais. No desenho tem uma família indo no meio da floresta. A floresta é fechada. É uma mata tem muito pessoas animais e tipos de pássaros. As árvores são totalmente verdes e o tronco são marron. O cavalo é da cor marron e tem 4 pessoas em cima dele. É uma família que não tem carro, bicicleta e moto. Eles podem passar a hora toda ali. As cores do quadro

são verde, laranja e preto. O pai da família tem 3 meninas e 1 menino. Eles podem ser felizes com a família (RENAN, aluno 6º B, em 05/04/ 2012)

[...] No sábado (14 de junho) eu minha família e meus amigos, fomos ao teatro do SESI para assistir a apresentação do grupo de Ballet Stagium, Adoniran. Adoniran é uma homenagem a grande figura brasileira Adoniran Barbosa. Nessa apresentação há várias músicas de sucesso de antigamente como Tiro ao Álvaro, Trem das Onze, entre outros. Todos ficamos maravilhados com isso. Com certeza nunca vou me esquecer de Adoniran. (LUAN, aluno 6º C, em 17/06/2013).

[...] A tridimensionalidade faz parte de todas as linguagens da arte: dança, artes visuais, música e teatro. [...] Na aula passada nós fomos no pátio procurar um lugar para fazer os jogos teatrais e ficamos perto da escada. (LUAN, aluno 6º A, em 09/02/2012).

[...] A professora pediu para fazer esculturas (formas 3D). Um amigo meu fez uma sala de aula, eu até corrigi, porque eu achei que era uma sala, mas não de aula. Tinha sofá, televisão e um computador e tinha só duas pessoas mexendo no computador, e outro sentado assistindo televisão. Mas ele disse que era sala de aula e eu não discuti (DANIEL, aluno 6º B, 06/03/2012).

[...] No dia 4 de abril aconteceu o seguinte: a professora entrou deu boa tarde, sentou e fez chamada e passou o roteiro. Então pegamos nossas cadeiras e saímos para o pátio. Lá a professora deixou a gente procurar coisas para representar acontecimentos. A Jessica falou que tinha nascido a sobrinha dela e este era o seu acontecimento (GABRIELA, aluna 6º A, em 05/04/2013)

[...] No dia 11 de março era um domingo estávamos nos preparando para viajar para São Paulo e minha mãe sugeriu que fôssemos ao Memorial da América Latina enquanto ela fazia uma prova. Pegamos a estrada 10h da manhã e chegamos às 13h da tarde, minha mãe se despediu de mim e de meu pai. Entramos no memorial que era aberto, encontramos a escultura a Grande Flor Tropical do Franz Weissmann muito bonita e grande, tirei algumas fotos e vi de todos os ângulos possíveis ela realmente parece uma flor (MARIANA-aluna 6º B, em 12/03/2012)

[...] Vou contar como começamos a aula. A primeira coisa que fizemos foi criar imagens-potes com os nossos sentimentos. A professora perguntou o que mais incomodava e o que provocava uma raivinha. Eu falei que era o meu cabelo enrolado. (NOEMI, aluna 6º B, em 03/04/2013)

[...] No dia 27 de março um de nossos colegas tocou sax, várias músicas, e ensinou pra todo mundo como funcionam as partes importantes e o cuidado que tem que temos que ter e como limpar e como funciona o sax ele também ensinou a leitura musical e várias outras coisas importantes (JOSÉ, aluno 6º A, em 27/03/ 2013)

[...] Primeiramente a nossa professora de artes chegou na sala e deu uma notícia horrível, disse que iria ficar apenas a primeira aula lá fora. [...] logo depois ela pediu para que saíssemos devagar com as cadeiras, fizemos um círculo' do lado da escola.' (LIA, aluna 6º A, em 13 /8/2013).

[..] Este expressa o sentimento. Sentimento é amor e paixão, estas flores foram colhidas no jardim da escola a cor vermelha expressa amor e as flores são delicadas, e o amor a gente fez em homenagem a duas pessoas da nossa sala. Só que eu não vou falar porque é segredo (CLARA, aluna 6º C, em 6/11/2013).

[...] a professora entrou na classe, fez a chamada. Explicou sobre luz e sombra e depois pegou os bonecos que havíamos feitos na aula passada e fomos sala de vídeo que é mais escura, encenar nosso teatro de sombra (DANIELA, aluna 6º B, em 11/09/2012).

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. Intuição e intelecto na arte. 2. ed. São Paulo: Martins

Fontes, 2004

Barros, M. (2013). Biblioteca de Manoel de Barros (coleção). LeYa. (pp. 9-15).

Barros, M. (2008). Memórias Inventadas: a infância de Manoel de Barros, iluminuras de Martha Barros. Planeta do Brasil.

Bergson, H. (2005). A evolução criadora. Martins Fontes.

Baltar, B. (2001,5). Neblina orvalho e maresia coletas: Brígida Baltar. O Autor.

Canton, K. (2009). Tempo e memória. (Coleção Temas da Arte Contemporânea). Martins Fontes.

Canton, K. (2009). Espaço e lugar (Coleção Temas da Arte Contemporânea). Martins Fontes.

Certeau, M. (1994). A invenção do cotidiano: as artes de fazer. Vozes.

Cordeiro, F. (2015). Processos Nós somos nós: nonada, companhia e arte. Questões de crítica Vol. VIII. nº 64. ISSN1983-0300

Penteado, H. & Garrido, E. (2010). Pesquisa-ensino: uma modalidade da pesquisa-ação. In: _____. Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor. Paulinas. (pp.102-121).

Rancire, J. (2007). O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2.ed. Autêntica.

Rancire, J. (2005). A partilha do sensível: estética e política. EXO Experimental/ Editora 34.

Rodrigues, A (1980). Escolinha de arte do Brasil. Brasília: INEP, 1980.

Santos, B. (2000) A crítica da razão indolente: contra o desperdício de experiência. Cortez.

Santos, B. (1999). Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade. Edições Afrontamentos.

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DE LOS MAESTROS EN ARTES

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE ARTES

TEACHING PROFESSIONALIZATION OF ARTS TEACHERS

Mtro. Robles Isidro¹ / Mtro. Gutiérrez Higuera² / Mtro. Zamudio Figueroa³

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54. Secretaría de Educación y Cultura (SEC)

Resumen: Son pocas las instituciones educativas que forman artistas con un perfil docente, estos artistas imparten clases a partir de sus teorías implícitas (TI), éstas se definen como una construcción psicológica formada por ideas, imágenes o suposiciones que se consideran verdaderas, desarrolladas en la tradición del proceso enseñanza-aprendizaje, al ser adquiridos por la experiencia, se vuelven difíciles de modificar.

Acosta (2010) y Pozo (2006) generan cinco categorías de análisis de las TI: dependiente, productiva, expresiva/experimental, interpretativa y emancipadora. De aquí resulta necesario preguntarnos ¿Qué TI sobre pedagogía tienen los maestros de artes en secundaria? Y ¿Cómo afecta su práctica pedagógica?

Se realizó un cuestionario a partir de las investigaciones de Acosta y Pozo en las TI, se utilizó una escala de Likert, para identificar la preferencia de los participantes por alguna de las cinco TI, participaron 45 docentes de artes: 12 maestros inactivos, 3 en academias particulares, 1 en preescolar, 10 en primaria, 15 en secundaria, 3 en bachillerato 1 en universidad. El formulario constaba de 43 reactivos.

Por medio de un análisis descriptivo en el software SSPS, se obtuvieron los siguientes resultados: teoría dependiente 48.52%, productiva 48.44%, expresiva/experimental 81.33%, interpretativa 73.70%, emancipadora 74.44%.

Concluimos que los docentes con poca preparación pedagógica tienden a una teoría expresiva/experimental. esto docentes intentan llevar a cabo las estrategias aprendidas cuando eran estudiantes universitarios.

Esta información contrasta con el enfoque pedagógico que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020), cuyo enfoque se encuentra más próximo con las TI interpretativa, y emancipadora. De ahí la importancia de ofrecer un asesoramiento para los docentes licenciados en artes, para que sus prácticas se acerquen a lo que se espera de un docente en secundaria.

Palabras Claves: Formación docente, Artes, Teorías Implícitas

INTRODUCCIÓN

Las licenciaturas de las artes, a lo mucho ofrecen uno o dos semestres con alguna asignatura sobre didáctica, estos artistas tienen conocimientos prácticos y necesarios sobre la experiencia y la producción

¹Lic. en Artes escénicas opción Danza Contemporánea (UNISON). Actualmente es Docente de danza en secundaria

²Ing. Civil por el ITSON. Actualmente es subdirector de secundaria.

³Ing. en Electrónica por el ITSON. Actualmente es subdirector de secundaria.

artística, evidentemente sus concepciones o hipótesis en didáctica está relacionada con sus experiencia como alumnos de instituciones profesionalizantes de artistas, sin embargo, el objetivo de la educación básica no es la profesionalización, por lo tanto, los docentes de artes que carecen de formación docente se enfrentan a la problemática de que sus teorías implícitas (TI) sobre educación, no son pertinentes para la vida en el aula.

Ante este panorama nos preguntamos: ¿Qué TI sobre pedagogía tienen los maestros de artes en secundaria?

Objetivo General: hacer un diagnóstico de las TI de los docentes entrevistados por medio de formulario Google y determinar la distancia entre las TI de los docentes y el enfoque pedagógico de la NEM.

En este documento desarrollaremos el concepto de teoría implícita (TI), a partir de los estudios de Acosta (1993, citado en Alonso Martín, et. al. 2005) e Ignacio Pozo (Pozo, et. al. 2006). Y presentaremos los avances en la investigación en cuanto al diagnóstico, de los datos recabados.

Las Teorías Implícitas son entendidas como "esquemas, teorías, creencias, razonamientos que orientan al profesor en su quehacer educativo", (Cuevas y Gagnon, 2019, p.3). de acuerdo con Acosta (citado en Alonso Martín et. al., 2005)

Las TI permiten a los profesores interpretar la realidad ya que son en buena medida los principales intérpretes del currículo, de las innovaciones, de los intercambios académicos, sirven de base de conocimiento en el procesamiento de la información y constituyen un marco de valores de referencia y de programas de acción (p. 548).

En el mismo sentido, las TI se definen como una construcción psicológica formada por ideas, comprensiones, imágenes o proposiciones que se consideran verdaderas, son un conocimiento práctico, un conjunto integrado de concepciones, creencias y valores que los maestros desarrollan en el contexto situacional de la enseñanza, al ser adquiridos por la experiencia, se vuelven difíciles de modificar. (Fernández, et. al. 2011)

Ignacio Pozo, considera a las TI como creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque los docentes no sean conscientes de cómo las adquirieron, ni en qué consisten, pero afectan en los usos y costumbres de la vida escolar, por ello constituyen un auténtico currículum oculto (Pozo et. al. 2006) se deben entender como un marco de referencias pragmático y representacional, que se gesta desde la cultura misma a la que pertenece el docente, así como su historia de vida y experiencias académicas.

Según Marrero, las TI buscan un conocimiento útil, en contraste con las teorías científicas que buscan ser ciertas y objetivas, "las TI no se almacenan como tales, sino que son el resultado de procesos de activación de síntesis de conocimiento o de creencias, que se elaboran en respuesta a ciertas demandas en escenarios socioculturales" (Marrero, 2010, p. 35).

Las TI están relacionadas con la práctica docente, Pozo identifica la cualidad de una reacción corpórea ante el conocimiento intuitivo, cuando reaccionamos sin pensar, por ejemplo, al gritarle a un alumno para que guarde silencio, se logra el objetivo pese a que la acción no fue premeditada, ni deseada, se trata de

EJE 2: Prácticas educativo artísticas y formación de profesores.

una representación procedimental, difícilmente cambia porque resulta exitosa al resolver un problema de manera inmediata.

Con base en los estudios elaborados por Ignacio Pozo y Javier Marrero, aquí presentamos una comparación y síntesis de ambas clasificaciones:

TI del aprendizaje, Ignacio Pozo	TI de la enseñanza, Javier Marrero
Directa	Dependiente
En ambas teorías se tiene la necesidad de replicar e imitar conocimientos, de ahí la dependencia hacia el profesor como fuente inagotable de conocimientos que hay que imitar	
Interpretativa	Interpretativa
En ambas teorías, el docente pone a los alumnos al centro de la educación, he intenta explicarse las ventajas y deficiencias contextuales que tiene el alumno para aprender. Javier Marrero considera a la teoría cognitiva de Piaget como un ejemplo de Teoría interpretativa, porque explica el aprendizaje en el desarrollo cognitivo del estudiante, critica que este proceso de aprendizaje tenga un enfoque lineal y no multidireccional.	
Constructiva	Productiva y expresiva/ experimental
<p>“El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender” (Pozo 2006)</p> <p>El alumno es consciente de su proceso de aprendizaje, y el maestro respeta la interpretación y lógica del alumno, asume que el estudiante es capaz de generar una innovación en el conocimiento cultural</p>	<p>Enfocada en proyectos, propone problemas para que el alumno resuelva creativamente, al socializar el problema suelen construir conocimiento, por ello esta teoría es confundida con el constructivismo, sin embargo, fácilmente se puede dar demasiado valor al producto final como instrumento de evaluación. Menos enfocada en el proceso.</p> <p>La expresiva se enfoca en el proceso, pero el objetivo está en la profesionalización y aprendizaje para la vida futura del estudiante</p>
Posmoderna.	Emancipadora
Partiendo de la característica de la posmodernidad de poner todo en duda, cuestionar los metarrelatos, es de esperarse un cuestionamiento sobre las relaciones de poder en la escuela y en la educación, en la posmodernidad nadie es dueño de la verdad, ni si quiera el maestro, esto genera una didáctica que busca emancipar al estudiante y al docente oponiéndose directamente a las teorías directas y dependientes. Lo anterior forja una educación enfocada en lo ético y lo político. Cuyo objetivo es la libertad de opinión y de acción.	

Tabla 1: Autoría propia, Resumen Teorías implícitas

ENFOQUE DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Con el inicio del periodo presidencial de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), se inició una nueva identidad política y cultural que reformaba la educación pública de México, a este proyecto se le llamó la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en el 2020 la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación Básica (2020), en dicho documento se establece el perfil profesional, criterios e indicadores que se espera de un docente de educación pública, estableciendo así cuatro dominios, de los cuales sólo desarrollaremos el número dos y tres:

Dominio II: una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia (SEP, 2020). En México el artículo 3° constitucional establece que la educación debe ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita además la Ley General para la inclusión de las Personas con Discapacidad, reconoce la educación inclusiva (Diario Oficial de la Federación, DOF 12-07-2018) por lo tanto, sin importar la discapacidad o barrera de aprendizaje, todos los niños tienen acceso a la educación regular, por lo tanto, los docentes profesionales en artes, deben incluir esa diversidad en la planeación de clases "un proceso de planeación con secuencias didácticas considerando el contexto, la identificación de materiales educativos a utilizar según el tipo de producción a generar y el proceso de participación tanto de él mismo como de los estudiantes (Portillo, 2019, p. 59)

Con la teoría Interpretativa el docente busca entender el contexto y características de sus alumnos y en función de esa información busca hacer atractiva la clase, motivar y ayudar a sus alumnos a que ellos logren los aprendizajes, sin embargo esta teoría puede fallar si la información recabada del contexto y características de los alumnos, es utilizada para justificar la incapacidad de los alumnos por aprender, esto disminuye las expectativas del docente con respecto a su grupo, "las expectativas no actúan directamente en el desempeño del estudiante, sino a través de la actitud del maestro hacia los alumnos, con el consiguiente efecto en su autoestima" (Sammons, et. al. 1995, p.45)

El dominio tres de los perfiles de los docentes especifica lo que se espera de la práctica en el aula: una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes (SEP, 2020)

Para lograrlo, la NEM propone los siguientes principios pedagógicos: el derecho a la educación supone que los estudiantes son sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades, las actividades en clase se determinan por los intereses, necesidades y potencialidades del estudiante. Todos los estudiantes tienen capacidad de aprender, se debe atender a la diversidad cultural, promover el trabajo colaborativo, integrador, inclusivo desde una cultura de paz, apoyo emocional, desarrollo intelectual; uso diversificado de estrategias y materiales; el maestro como un modelo a seguir, coherente con los valores, propuestas, objetivos y estrategias, y la vinculación de la escuela con la comunidad. (SEP, 2019)

Las características, aquí expuestas de la pedagogía propuesta por la NEM, son evidencia de un proyecto educativo que se perfila hacia pedagogías constructivistas, reconoce la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje, vinculado con todo un proceso que va desde los saberes previos hasta el egreso y evaluación; en su aspecto más social, sitúa al estudiante al centro por lo que se vuelve de suma importancia identificar las características socioeconómicas y culturales del estudiante, por lo tanto se perfila hacia una teoría interpretativa.

METODOLOGÍA

El interés de esta investigación radica en identificar las Teorías implícitas de maestros de artes, para ello realizamos un método cuantitativo, por medio de estadística descriptiva con una escala de Likter.

El instrumento fue un formulario de Google, las preguntas se orientaban con los indicadores propuestos por Acosta (1993) e Ignacio Pozo et. al. (2006) en Teorías Implícitas (TI). Realizamos 45 preguntas, sin

embargo, en esta investigación sólo analizamos los reactivos R14- R43, divididas en categorías de TI, las cuales fueron codificadas y estudiadas en el software SSPS.

La población estudiada era diversa: 12 maestros inactivos, 3 en academias particulares, 1 en preescolar, 10 en primaria, 15 en secundaria, 3 en bachillerato y 1 en universidad.

La escala Likert es un instrumento psicométrico donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (Matas, 2018), por lo tanto, las preguntas están clasificadas en las dimensiones de análisis de las TI: dependiente, productiva, interpretativa, expresiva/experimental, posmoderna (Acosta citado en Alonso et. al. 2005; Pozo et. al. 2006), las preguntas situacionales, y las respuestas desarrollan una escala entre totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, no estoy seguro, de acuerdo, muy de acuerdo en cada caso la opción "muy de acuerdo" perfila la dimensión de análisis a la que pertenece la pregunta.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos por medio del diagnóstico apuntan hacia una gama amplia de teorías implícitas, ninguna se descarta por completo, sin embargo, se puede apreciar algunas preferencias:

En la teoría dependiente se obtuvo un 48.52% "en su versión extrema, esta teoría se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje" (Pozo, et al. 2006).

En la teoría productiva: "La orientación de la enseñanza por objetivos, así como el papel de la evaluación como mecanismo selectivo y de control se hacen especialmente relevantes" (Alonso Martín, et al. 2005, pág 549). El porcentaje correspondiente fue del 48.44%, son docentes cuya evaluación recae en el producto final, al preguntar por el tipo de evaluación que preferían el 73.3% de los docentes elegían una evaluación centrada en los productos finales o evidencias y exámenes.

La teoría expresiva, "El principio de actividad es esencial. La experimentación permanente, la educación para la vida, la de actividades a realizar y la ocupación permanente del alumno en clase (Alonso Martín, et al. 2005, pág 549) esta teoría es más común en las universidades, donde se plantea una educación para la vida profesional, el problema radica en educación básica, cuando el objetivo es una educación para la vida futura y no en el contexto actual de los estudiantes, obtuvo un 81.3%, se explica por la necesidad de los docentes nuevos en imitar la pedagogía que experimentaron cuando eran estudiantes.

La teoría interpretativa obtuvo el 73.70%, los maestros asumen un papel muy comprensivo ante las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes. "Por un lado, estaría la pedagogía centrada en el alumno, sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje, y por otra, actitud interpretativa, de búsqueda de explicaciones, más o menos formalizada de las prácticas decentes (Alonso Martín, et al, 2005, Pág. 550). Sin embargo, en esta teoría "el aprendiz se construye en el eje del aprendizaje al poner en juego procesos que en muchos casos se caracterizan por introducir distorsiones indeseables" (Pozo et al. 2006), es decir, esas circunstancias cognitivas y sociales que evitan el aprendizaje deseado, también disminuye la expectativa del maestro hacia sus alumnos.

En la teoría emancipadora un 11.11% la rechaza, frente a un 74.44% esta teoría contrasta con las demás, porque plantea un cambio conceptual y pragmático del hacer docente, en relación con el conocimiento asume "una postura relativista radical, según la cual no habría ninguna posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento. Todas ellas responderían a criterios situacionales" (Pozo, et al 2006). Requiere asumir la democracia en el aula, y evitar cualquier práctica que subordine a los alumnos. Debido a los altos porcentajes de las otras teorías, se hace evidente que en el discurso se aspira a una pedagogía posmoderna (74.4%), sin embargo, en la práctica se frecuenta la teoría interpretativa (73.70%) y expresiva/ experimental (81.3%).

DISCUSIÓN

Las orientaciones pedagógicas que requiere la SEP, incluso desde el proyecto del Nuevo Modelo Educativo, (2012-2017) y el actual proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, plantean una pedagogía que coloca al centro del aprendizaje al estudiante, esto es interpretar las condiciones socioculturales, económicas y afectivas del alumno para ayudarlo en su proceso de aprendizaje, sin embargo, puede ser mal implementada si el maestro interpreta que las barreras de aprendizaje son insuperables, provocando una disminución de las expectativas del maestro con respecto a las capacidades del alumno.

También el enfoque pedagógico se sustenta en el constructivismo y el aprendizaje situado, en los principios pedagógicos del Nuevo Modelo Educativo y por consiguiente en el actual proyecto de la NEM, se plantea reconocer la naturaleza social del conocimiento, por ello es indispensable generar un ambiente de aprendizaje donde se le reconozca al alumno el valor de sus saberes previos y su capacidad de aportar y construir conocimiento nuevo. Así también, propone como principio pedagógico desarrollar el aprendizaje situado, es decir, "el profesor busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, estimulando variadas formas de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura" (SEP 2017, p. 120) El aprendizaje situado influye en la Teoría implícita Expresiva/Experimental, sin embargo también puede ser mal entendida, cuando el docente supone que esos proyectos situacionales de la vida, son los que aprendió durante sus estudios universitarios.

CONCLUSIONES

Por último, concluimos que los maestros entrevistados manejan las cinco Teorías Implícitas, aunque la preferencia por la teoría interpretativa y la teoría expresiva/ experimental, se debe a la tradición enseñanza aprendizaje a la que pertenece el docente, sin embargo la pedagogía cambia y estamos ante una época de cambios veloces, el sistema intenta actualizarse y hoy por hoy pregona una educación constructivista y significativa, por lo tanto es de suma importancia que los docentes licenciados en arte, se actualicen pedagógicamente, para que así puedan cumplir cabalmente con lo que se espera de ellos en la educación básica.

BIBLIOGRAFÍA:

Acosta, J. M. (2010). El pensamiento reencontrado. Barcelona : Octaedro. Recuperado el 05 de 11 de 2020, de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/06/el-pensamiento-reencontrado.pdf>

Alonso M. Rodríguez M. y Lobato S. (2005). Influencia de las teorías implícitas en la tarea docente. (A. y. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Ed.) *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 547-562. Recuperado el 10 de 11 de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309042.pdf>

Fernández, M. T. Pérez, R. E. Peña, S. H. y Mercado, S. M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 571-596. Recuperado el 12 de febrero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200011&lng=pt&tlng=es.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2018) Diario Oficial de la Federación 2-07-2018 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (diputados.gob.mx)

López-Vargas, Brenda Isabel y Basto-Torrado, Sandra Patricia. (2010). Desde las teorías

implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13 (2), 275-291. Obtenido el 12 de febrero de 2021 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000200007&lng=en&tlng=es.

Matas, A. (2018). Diseño del formulario de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. Recuperado el 05 de 10 de 2020, de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1347>

Portillo S. A. (2019) La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente, *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa* 4(2) 57-67 recuperado el 23 de junio de 2021 en http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/381

Pozo, J. I. Scheuer, N. Pérez, M. Mateos, M. Martín, E. de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: GRAO.

Sammons, P. Hillman, J. y Mortimore, P. (1995) Características claves de la escuela efectiva, SEP, Recuperado en https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/3.-_sammons_caracteristicas.clave_de_las_escuelas.efectivas.pdf

Secretaría de Educación Pública (2020) Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica recuperado el 23 de junio de 2021 en http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf

SEP (2019) La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas Recuperado en <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewioho-B8fnxAhWQvp4KHa8nD5cQFjAMegQIGBAD&url=https%3A%2F%2Fdfa.edomex.gob.mx%2Fsites%2Fdfa.edomex.gob.mx%2Ffiles%2Ffiles%2FNEM%2520principios%2520y%2520orientacio%25C3%25ADn%2520pedago%25C3%25ADgica.pdf&usq=AOvVaw3fy1cjdHkR4WL-Bpdsuem6>

SEP (2017) Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado en 1-LpM-Secundaria-Artes.pdf (sep.gob.mx)

OTRAS PRÁCTICAS DE ARTE/EDUCACIÓN FORMACIÓN DE PROFESORES

OUTRAS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-FORMADOR EM ARTE/EDUCAÇÃO

OTHER PRACTICES IN THE FORMATION OF THE TEACHER-TRAINER IN ART/EDUCATION

Prof. Dra. Stela Maris Sanmartin¹ / Ana Rita Cesar Lustosa² / Luciano Tasso Filho³

Resumo: Este artigo trata de reflexões e provocações a partir de efeitos e necessidades que emergem dos encontros experienciados no percurso de formação docente a distância com professores de arte. Esta é uma problemática que se coloca para aqueles que estão sob a responsabilidade de preparar docentes que já atuam no ensino de arte, para orientá-los a ser mais criativos e mais didáticos em suas práticas. Toma como suporte, trabalhos de autores consagrados no ensino de arte e formação de professores. Parte da problemática de que falta ao professor-formador em Arte um suporte, amplo e profundo, capaz de guiá-lo em seu projeto de formação continuada. A relevância científica deste trabalho se revela ao trazer, para a discussão acadêmica, um problema que se mostra necessário para a prática pedagógica em arte e que pode contribuir para a melhoria nos processos de formação dos professores-formadores de arte na educação formal básica brasileira.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino de Arte; Criatividade; Educação a Distância.

Resumen: Este artículo aborda reflexiones y provocaciones basadas en efectos y necesidades que surgen de los encuentros vividos en el curso de formación desde lejos con profesores de arte. Este es un problema que surge para quienes se encargan de preparar a los profesores que ya están trabajando en la educación artística, para orientarlos a ser más creativos y didáticos en sus prácticas. Toma como soporte, obras de autores reconocidos en educación artística y formación docente. Parte del problema de que el docente-formador en Arte carece de un apoyo amplio y profundo capaz de orientarlo en su proyecto de educación continua. La relevancia científica de este trabajo se revela al traer a la discusión académica un problema que es necesario para la práctica pedagógica en el arte y que puede contribuir al mejoramiento de los procesos de formación de profesores-formadores de arte en la educación básica formal en Brasil.

Palabras clave: formación del profesorado; enseñanza del arte; creatividad; educación a distancia.

¹ Chefe do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3169230790004855>

² Licenciada em Arte e mestranda em Artes pelo Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professora da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo.

³ Graduado em Comunicação pela USP, ilustrador e mestrando em Artes pelo Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

INTRODUÇÃO

Na faixa litorânea sudeste do Brasil, situa-se o Estado do Espírito Santo, ocupando uma área aproximada de 560 mil km e com cerca de 530 mil habitantes. A Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal da Serra (SEDU/PMS) atende aproximadamente 72 mil estudantes e quase 5mil professores. A Gerência de Formação Continuada de Professores (GEFOR) da SEDU/PMS é composta por 19 servidores efetivos entre pedagogos, uma fonoaudióloga, uma bibliotecária e 13 professores-formadores também chamados professores-referência. O período de reclusão imposto pela pandemia de COVID-19, desde 2020, provocou inúmeros transtornos para todos, sem exceção e cabe aos que enfrentam, a possibilidade de aprender e de criar alguma coisa que auxilie na retomada da vida particular e do novo normal.

Diante deste contexto e com o objetivo de preparar professores para aulas remotas, dando sequência ao Programa de Formação Continuada para todos os profissionais da rede municipal de ensino, sobretudo o componente curricular arte, é que a Secretaria de Educação da Serra (SEDU) realizou a formação de professores de arte voltada a Criatividade.

A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE ARTE

Em sentido amplo, a educação compreende processos formativos que ocorrem no meio social pelo simples fato de que as pessoas viverem e interagirem umas com as outras e em sentido estrito em instituições específicas, escolares ou não, com as finalidades explícitas de ensino e aprendizagem, mediante uma ação intencional, consciente, deliberada e planejada (Sanmartin, 2013). É neste campo de interesse e sistematização que se insere a oportunidade de estudos e compreensão sobre como a Criatividade pode contribuir para a melhoria dos processos educativos, de forma genérica e especificamente, no escopo do Ensino de Arte.

A educação, como um todo, já exige que estudante e professor atuem de modo criativo, pelo simples fato de que entre ambos existe uma situação de conflito bastante intensa e a busca por solucioná-lo ou mesmo para fazer com que a sua existência não atrapalhe o bom rendimento intelectual e a execução dos trabalhos já demonstram que existe aí, muita expertise e potencial para superar um obstáculo natural. Estende-se a questão no sentido de que para ensinar há que ter método, soluções pensadas antes de se aplicar os conteúdos que podem mostrar-se viáveis ou não e aprender, pela mesma dimensão, há que traçar referenciais de aceitação, dúvidas, questionamentos que se mostrem capazes de esclarecer os pontos que não se fizeram claros durante a exposição dos conteúdos programados.

É neste sentido que Sanmartin (2013) apresenta sua argumentação, afirmando que,

A criatividade é um potencial em aberto, latente que se manifestará sempre que se fizer necessária à emergência do novo, quando o homem acessar seu repertório e o processar imaginativamente para responder a situações ou estímulos não previstos e não programados. É com a imaginação que o homem enfrenta a materialidade do mundo, cria significações e projeta a sua ação transformadora e construtora do real (Sanmartin, 2013, p. 34).

Seguindo esta mesma perspectiva, Torre (2005, p. 100-101) diz que

A pessoa criativa é aquela que tem potencialidade e possibilidade de criar, gerar e comunicar ideias ou realizações novas, dentro de um marco de referência. Sem ultrapassar os limites da expressividade. Noutra perspectiva, qualifica a pessoa criadora como aquela que manifesta sua criatividade pela realização de obras valiosas consideradas pela sociedade. Portanto, sai da esfera individual da criatividade para uma dimensão de abrangência social na criação. O criador é aquele que realiza a ideia, executa comunicando os resultados em formas novas.

Assim que, a criatividade é um território a ser desmitificado, explorado e desenvolvido sistematicamente. Não há criação sem conhecimento, da mesma forma que não há processo criativo para aqueles que cristalizam crenças, padrões de pensamento e atitudes. Pode-se dizer

Que a criatividade se ensina, pois podemos dar a conhecer os elementos essenciais para o desenvolvimento e maximizar o potencial criativo individual por meio dos procedimentos e métodos que enriquecem os processos criativos e permitem chegar a um produto original. (Sanmartin, 2013, p. 34)

As definições corretas de criatividade pertencem a quatro categorias, ao que parece. Ela pode ser considerada do ponto de vista da pessoa que cria, isto é, em termos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser explanada por meio dos processos mentais-motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação—que o ato de criar mobiliza. Uma terceira definição focaliza influências ambientais e culturais. Finalmente, "a criatividade pode ser entendida em função de seus produtos, como teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas" (Kneller, 1999, p.15).

Neste processo de elevada complexidade, a pergunta que atravessa toda a problemática *é de que maneira o professor formador é formado?* Que instrumentos se fazem necessários para que possa ter acesso a saberes e condições epistêmicas que se apresentem e se consolidem como estando além daquele conhecimento universal a que todos já têm acesso? O que este profissional necessita criar para que sua práxis seja entendida, compreendida e reconhecida como exemplo por seus pares?

Esta é a questão de maior impacto no que se refere a uma condição de aperfeiçoamento, em que aquele que foi escolhido para auxiliar seus companheiros de profissão ou de labor na ampliação de seus conhecimentos teóricos e práticos; no aperfeiçoamento de suas ações didáticas; no melhoramento de sua percepção pedagógica e na construção de uma nova visão acadêmica e científica de seu modo de ser e de atuar em relação ao seu objeto-alvo de trabalho deva ser, não simplesmente, aceito porque se trata de um procedimento burocrático, mas deva ser reconhecido como autêntico em seu processo de criar e recriar situações de ensino e de aprendizagem partindo de uma dialética teórica até aproximar-se de uma nova condição dialética, esta, tendo como fundamento a sua prática como docente da Educação Básica tomando como objeto de análise a prática docente de seus colegas, agora transformados em seus alunos.

Um dos saberes necessários para dar aulas de arte conjuga experiências de criação nas linguagens da arte, portanto "de caráter criativo, artístico e estético combinadas a competências de ordem pedagógica, em específico sobre a didática da arte, que permite planejar, criar projetos para a ação em arte" (Sanmartin, 2013, p. 36).

Trabalhar em educação pressupõe um exercício contínuo de reflexão, de novas aprendizagens e desafios. Pode-se tornar a sala de aula um espaço privilegiado de criação artística se se entender o aluno como su-

jeito que pensa, sente e age criativamente, sujeito do conhecimento, da linguagem e da cultura, permitindo que ele realize sua potência criadora. O que aproxima o fazer do artista com o fazer docente é o processo criador implicado nas duas ações.

Se o professor tem experiências importantes e carregadas de sentido com a arte terá mais chances de que suas aulas despertem a vontade de aprender de seus alunos. Assim, as ações dos professores precisam ser também compreendidas como atos criativos, que mobilizam prática e reflexão. Considerando a distinção entre um trabalho e outro, "artistas e professores podem apresentar ao mundo novas maneiras de percebê-lo, tornar visível ideias em formas artísticas ou mesmo em novos projetos de vida e conhecimento" (Sanmartin, 2013, p. 39).

É importante que os professores conheçam a criatividade para permitir que ela esteja presente na sala de aula para saber como criar situações didáticas para desenvolver a capacidade criativa de seus alunos e possam aplicá-la às suas realidades. No entanto, para ser criativo é necessário também ter conhecimento teórico e prático sobre as coisas e o mundo, além de imaginação para transformá-lo ou propor novos conhecimentos aos estudantes e grupo gestor da escola.

É fato conhecido que professoras e professores de arte tem papel essencial na escola, como articulador e interventor das práticas desenvolvidas por todos os sujeitos da escola. Este é um profissional comumente criativo e, esse processo nos remete à intencionalidade pedagógica que, ao ser discutido em encontros de formação, provoca os envolvidos a problematizarem as situações cotidianas, a produzirem análises e reflexões com o intuito de repensar as práticas desenvolvidas, tendo em vista que a experiência de cada sujeito se transforma, multiplica e se amplia, quando há trocas entre pares, em situação de formação e assim,

É necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes (Lavelberg, 2003, 12)

A continuidade dos estudos dos profissionais da educação deve-se articular em diversos espaços, discutindo diversas questões que perpassam o cotidiano escolar, propiciando a formação continuada integrada aos aspectos políticos, sociais, artísticos e culturais de seus lugares.

A educação pode ser entendida como um processo formativo regido por valores e orientado a preparar professores comprometidos, socialmente, e conscientes de seu papel como novos educadores e formadores das futuras gerações, que saibam que com sua formação e atuação garantem o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes.

Para que tal preceito possa ser alcançado exige-se uma formação profissional deles pautada pelo constante aperfeiçoamento, ora a partir da busca individual pela superação, a atualização e o desenvolvimento de potencialidades ora como consequência de um projeto institucional, em ambos os casos tendo-se como referência as exigências e demandas formativas impostas pelos cenários nacional e internacional, interesse das secretarias de educação estaduais e municipais e, é não menos importante, as necessidades geracionais dos alunos.

Reconhecendo a necessidade de constante interação e integração entre os saberes e conhecimentos já alcançados e aqueles que vão surgindo à medida que pesquisadores e professores universitários ampliam seus espaços de discussão, a formação continuada para professores da educação básica mostra-se como uma política pública efetiva em favor da população brasileira, visando significativa melhoria no atendimento aos estudantes da educação infantil ao ensino médio. Nesse momento, em que se integram as políticas de valorização e qualificação das práticas pedagógicas junto aos estudantes, é quando se compreende a formação continuada como uma possibilidade de aprofundar os processos curriculares, no sentido de problematizar, valorizar e vivenciar proposições de linguagens, conhecimentos e afetos pelo intercâmbio de experiências docentes.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que vem se discutindo a formação continuada de professores, conforme *in verbis*:

1. 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).
2. 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, LEI 9394/96 – Ratificado pela Lei nº 12.056, de 2009)

Um fato é que, a formação continuada é direito dos profissionais da educação para que possam ter a oportunidade de trocar experiências e refletir sobre suas práticas cotidianas e, nesse sentido, poderem tomar decisões sobre as melhores formas de mediar os momentos com os alunos, contribuindo com seu ensino, aprendizagem e desenvolvimento, reconhecendo a escola como atuante nos caminhos de acolhimento e de transformação social, potencializando as escolhas de modo crítico pelos alunos.

Toda formação continuada enfrenta o desafio de contribuir com o aperfeiçoamento dos professores tendo-se como guia as aptidões que o transformem em educadores com grande competência e profissionalismo, com ampla capacidade de desempenho didático visando garantir seu nível e qualidade profissional para enfrentar com êxito a tarefa de planejar e executar o processo formativo/educativo e contribuir com a solução dos problemas sociais.

Professoras e professores, no caminho de seu aperfeiçoamento individual e coletivo devem ter como pressuposto a ideia de que a educação contemporânea demanda um profissional de domínio técnico e pedagógico. Uma grande capacidade didática, avidez por atualização (sobretudo tecnológica). É necessário que este docente seja criativo, inovador e com resiliência e capacidade de resolução de conflitos, que são cotidianos nas escolas brasileiras e, em suma, comprometimento e responsabilidade social.

Este aspecto caracteriza-se como uma situação de altíssima complexidade, visto que a escola é uma oportunidade formação do indivíduo, não apenas para atuar na sociedade em que vive, mas para compreendê-la.

O que diferencia uma da outra é a questão que a formação inicial segue um padrão mais rígido, pelo fato de o estudante ainda não deter os conhecimentos básicos da profissão que estará prestes a assumir caso conclua toda a exigência do curso escolhido, o que exige de seu orientador uma maior dedicação e exigência em leituras, além de permitir-lhe um tempo mais elástico para que processe o que vai encontrando,

considerando que não possui a condição da sala de aula para confrontar e/ou validar o que se aprende, por meio das obras e das dinâmicas de formação. Já na formação continuada, o profissional tem à sua disposição um laboratório completo, em que tanto pode aplicar o que tem aprendido imediatamente como pode realizar a prática a fim de confrontar os saberes teóricos disponíveis e discutidos. Uma resposta é que toda a condição de preparo, inicial e contínuo de profissionais que se dedicam ao magistério, somente pode se dar através do diálogo, da troca simbólica de saberes, que quando assim colocados, tem-se a impressão de que está-se a falar de conhecimentos adquiridos e não é, sob nenhuma hipótese; está-se referindo a dúvidas, a incertezas, a medos, a insegurança, ao desejo de um *feedback* sobre o que exercitou, a críticas.

O que diferencia de todo processo de formação continuada, já feito anteriormente, em Arte-Educação da Educação Básica é a inserção da criatividade nos processos didático-pedagógicos. A inserção desta ferramenta de atuação é, por si só, complexa, pelo simples motivo de que alguém só pode ser criativo se tem a possibilidade de colocar o seu intelecto para atuar de modo dinâmico e em alta frequência sobre situações de elevado conflito. É necessário que as condições de trabalho se mostrem desafiadoras e, ao mesmo tempo, se determinem como facilitadoras de produção e de expressão de pensamentos, em um constante devir em que o resultado das ações empreendidas sejam submetidas a um critério de juízo de valor para além do que se espera, ou seja, sem pressão [*de todas as formas*] não há como se efetivar a autêntica motivação criadora.

Muitos fatores externos, sobre os quais os professores não detêm o controle, estes surgidos na atualidade da pandemia, têm influenciado na formação de professores, dentre os quais podemos destacar, principalmente, o processo de atualização quanto às novas tecnologias da informação e da comunicação e as demandas sociais de justiça e equidade. Isto exige a elaboração de novas formas, tanto de ensinar e de aprender, obrigando os professores a estarem em constante condição de adaptação aos novos tempos e às novas descobertas científicas e experiências inéditas como ensino remoto, híbrido.

O desenvolvimento educacional é um processo de desenvolvimento científico e humano, e também por isso, seu papel é tão importante. Para o enfrentamento das novas demandas que apresentam na realidade da pandemia e a Educação deve-se continuar seu desenvolvimento ascendente em correspondência com o nível das ciências e da humanidade. Se até hoje ela contribuiu com o avanço das ciências, é necessário que a Educação (entendido este termo como processos de ensino e de aprendizagem), nestes tempos, atue como coadjuvante da modernização e das transformações técnicas, científicas, humanísticas e sociais.

O professor, ao longo de sua formação inicial e continuada, deve ter claro que ele não aprende ciências naturais, ciências humanas e ciências sociais; ele aprende [*e se for hábil o suficiente, apreende*] processos científicos que estão relacionados a estas respectivas ciências. A partir do instante em que compreende esta sua relação com o campo científico pragmático, torna-se mais propenso a interpretar o mundo e os fenômenos que o envolvem e assim, pode preparar melhor os seus estudantes para enfrentar os desafios e embates da vida, porque a escola não representa e nem é a realidade final da vida; ela é uma parte integrante de uma vida, de uma existência.

Formação continuada de professores é um desafio posto à educação contemporânea; já a formação do professor formador é uma situação-problema difícil de ser elaborada cientificamente e ainda mais dentro de preceitos didáticos, porque não se detém, ainda, uma literatura que aborde o tema. No máximo, alguns autores discorrem sobre as qualidades inerentes que deva ter e, discorrem sobre experiências exitosas;

mas, o que interessa ao cientista, preparado intelectualmente, tanto no campo teórico quanto no campo prático, não é apenas os êxitos de alguns; é também os fracassos, as incongruências, os erros e as expectativas frustradas; ou seja, interessa ao professor-formador conhecer a dimensão humana do processo educativo que compõe a essência do fazer didático-pedagógico em Arte-educação.

Quando se formula a pergunta-problema sobre quem é responsável pela formação do professor formador, eis que se tem uma resposta paradoxal e ambígua, carregada de dúvidas e é nesta condição que encontra espaço para fazer compreendido como se processa esta condição singular. Ele é formado por ninguém e, ao mesmo tempo, é formado por todos. Ao referirmos que sua formação não é unívoca, dirigimo-nos a uma possibilidade de a interpretarmos como de natureza plural, porque há a necessidade de que conheça os procedimentos empreendimento por seus pares para que possa orientar métodos, sugerir metodologias que se mostrem eficientes em sala de aula. Assim que, apesar de não demonstrar, a estrutura epistemológica e gnosiológica do professor formador vai sendo construída a partir de sua própria práxis, que é a ação de preparar seus pares para terem uma visão mais ampla, mais profunda e para além do que se propõe o currículo escolar.

Sendo assim, a pergunta que norteia, de modo mais dinâmico a situação-problema sobre a formação do professor formador é: *o que forma o professor-formador em Arte?* Não que posta desta forma se torna mais fácil encontrar uma resposta que se aproxime do objeto-alvo de estudo; apenas possibilita uma maior amplitude de situações cotidianas, atividades didáticas que podem ser trans-formadas em experiências, estas nascendo a partir da práxis, o que nos permite chegar à conclusão de que ele é formado em meio à sua práxis e a de seus companheiros de labor didático.

Por experiência tomamos como fundamento o pensamento de Jorge Larossa Bondía (2002), que interpreta-a como sendo aquilo que nos atravessa, de alguma maneira [*nem sempre da forma que queremos e esperamos*]. Diz ele que, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Idem, 2002, p. 21).

Ao tomar a interpretação do autor, chegamos ao ponto de perceber que, em sua concepção, somente irá haver experiência, no seu sentido estrito e humano, se o indivíduo se nega a manter-se passivo diante dos fatos e fenômenos que lhe acometem e que presencia, acinte ou acidentalmente. Esta condição de ser ativo se refere a uma reflexão permanente sobre os acontecimentos, na tentativa de compreendê-los em sua essência, quanto ao movimento que seguem e determinam a existência humana e toda sua atividade intelectual que resulta nos avanços técnico-científicos.

Todos os participantes, desde posições de igualdade, assumem distintos papéis no mesmo processo de apresentação, discussão e apropriação das novas ideias, tecnologias e saberes realizando “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando (Nóvoa, 1995, p. 23).

O diferencial no processo de formação continuada de professores é a interação e a troca de experiências entre os participantes, que libertos das pressões do cotidiano encontram-se como educadores num cenário onde se é professor e aluno ao mesmo tempo e tempo todo, entendendo que “o educador já não é mais o que *apenas* educa, também é educado, em diálogo com o educando (estudante). Em tal interação,

"[...] não deve ser mais visto educador do educando, nem educando do educador, mas educador-educando com educando-educador" (Freire, 1987, p. 68).

Etimologicamente, formar significa *dar forma*, ou seja, é criar algo novo, impondo-lhe uma significação de acordo com o que se acredita ser o mais próximo da verdade e da perfeição apolínea. Significa *construir*, em língua castelhana, o que traduz de forma mais enfática o processo científico e dinâmico de preparo de profissionais da educação para atuarem em sala de aula, visando o ensino e a aprendizagem intelectual. Quando se coloca em pauta a formação continuada de professores a questão das demandas do processo passa necessariamente pelas tensões e possibilidades de atuação no espaço escolar, tal situação requer lançar mão da ousadia, uma vez que aquela se constitui como possibilidade de superar os desafios vividos na educação, portanto, "é preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, [...] e resistindo de cair vencidos no cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não a burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo com vantagens materiais [...]." (Freire, 1997, p. 8).

Tudo o que se busca, ao longo do processo de formação do professor formador é um amadurecimento de sua condição de aprendizagem, compreendendo-a como o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação.

REFERÊNCIAS

- Brasil. LDB. (2001). Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 12.056. 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a. ed). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Iavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte: a formação de professores*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Kneller, G. (1999). *Arte e ciência da criatividade* (14a ed). São Paulo, SP: Ibrasa.
- Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, (19).
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores & Profissão Docente. Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia.
- Sanmartin, S. M. (2013). *Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde04062013121659/publico/STELA_MARIS_SANMARTIN_rev.pdf

PROYECTO BALBÚRDIAS POÉTICAS: EL CUERPO EN LA (DE) FORMACIÓN DE PROFESORES DE ARTES VISUALES

PROJETO BALBÚRDIAS POÉTICAS: O CORPO NA (DE) FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

BALBÚRDIAS POÉTICAS PROJECT: THE BODY IN THE (DE) FORMATION OF VISUAL ARTS TEACHERS

Profa. Dra. Rosane Bezerra Soares¹
Universidade Federal de Sergipe

Resumo: Apresentamos o projeto “Balbúrdias Poéticas”, desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe, na cidade de São Cristóvão (SE–Brasil), envolvendo alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais e artistas convidados. O projeto teve como objetivo destacar o corpo como categoria de pensamento no processo de ensino / aprendizagem de artes visuais, com ênfase na questão do corpo como território do político. O projeto partiu de pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, resultando no desenvolvimento de obras de artes visuais e na construção de uma exposição no campus da UFS. Os estudos têm início nos textos sobre o corpo, o poder e os padrões impostos a partir dos textos de Michel Foucault, Norbert Elias, entre outros. Além de obras diversas, como base e elemento central da mostra encontrava-se uma instalação artística construída a partir da ideia de um muro suspenso, cortando o espaço. Tal edificação foi composta por fios de novelos, unidos por nós. A proposição partiu do trabalho têxtil frequentemente relacionado com a atividade feminina. O muro nesse contexto é levado à abstração máxima em que a sua função primeira, a de ser barreira, é questionada: a ideia que se tem desse elemento é dependente da relação tida com ele. Busca-se uma forma em que os nós poderiam gerar união, sustentação e não amarras. Sugerimos que os fruidores participassem da construção do trabalho, acrescentando fios e nós. A obra central seria aberta, transformando-se a cada dia. Os processos foram concluídos com a montagem de uma nova mostra, ainda sobre o corpo como território do político, com ênfase em questões de gênero.

Palavras-chave: *Corpo Político. Formação de Professores. Muro. Projeto Balbúrdias Poéticas*

Sabemos que as práticas pedagógicas contemporâneas apresentam-se frequentemente como desvios aos padrões impostos, ou como rupturas a conceitos estabelecidos nas pedagogias hegemônicas. Nesse contexto, interessa-nos investigar práticas diferenciadas no universo da arte/educação que poderiam ser significativas e relevantes na formação de professores. Tal estudo justifica-se devido ao complexo cenário, mutante, em que estamos inseridos no mundo atual. Sobre esse assunto destacam-se os textos do sociólogo Zygmunt Bauman, no livro “Modernidade Líquida” (2001), no qual defende a ideia de que a sociedade contemporânea, “líquida”, não permaneceria presa a um espaço ou tempo definidos, como a sociedade

¹Rosane Bezerra Soares é doutora em Artes Visuais, mestre em História da Arte e graduada em Comunicação Visual pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora efetiva do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail:rosanebezerra@gmail.com

“sólida” do passado. Não se justificaria, assim, a manutenção inquestionável de antigos padrões. Um outro autor que merece destaque nesse contexto é Walter Benjamin, que diante das grandes transformações ocorridas em seu entorno no início do séc. XX, anunciou o fim da percepção natural e o estímulo ao contato com uma outra realidade, sugerindo então uma análise fragmentada da escritura da realidade (2006).

Assim, refletimos sobre que elementos poderiam abrir novas possibilidades de apreensão da realidade, aqui voltada para a educação, centrada na dinâmica do descontínuo. O método “pedagógico” de Benjamin tem como base em geral a montagem, composta por elementos excluídos de seus contextos habituais e realocados em novos contextos. Verificamos assim a libertação dos objetos dos significados habituais, desviando-se dos sentidos impostos por elementos humanos e mais voltados às demandas do mundo contemporâneo. Resta-nos, portanto, buscar caminhos de ruptura com as rotinas administrativas das instituições acadêmicas.

As ações tiveram início com a construção de uma instalação artística ocupando parte do espaço do hall do prédio da reitoria da Universidade Federal de Sergipe, localizada na cidade de São Cristóvão (SE). Intitulada “Hemografismos”, a obra foi construída com a reunião de elementos brancos manchados de preto, retirados de seus contextos habituais, como diversos tipos de roupas (desde camisas, vestidos, calças, até roupas íntimas) suspensas no ar por meio de fios, além de sapatos. Toques de cor foram adicionados, como um fio vermelho que percorria a obra como uma veia, além de cabeças de bonecos de plástico manchadas por tinta preta ou vermelha, suspensas no ar ou sobre o chão. Ainda sobre o piso encontravam-se dois pacotes amarrados por fios, um na cor vermelha e o outro branco. Linhas formavam diversos ângulos no chão, como grafismos espelhados dos fios suspensos no trabalho, o qual foi desenvolvido por Sérgio Ricardo Soares de Freitas e por mim (Fig.1).

Alunos visitaram o espaço e os comentários foram diversos. Alguns levantaram questões relacionadas à branquitude e ao racismo estrutural. Um grupo comentava sobre o consumismo. Entretanto, um dos aspectos que mais despertou a nossa atenção foi observar a surpresa dos que cruzavam habitualmente aquele espaço, encontrando-se forçados a mudarem suas rotas e a romperem trajetos repetidos diariamente. Muitos eram funcionários da reitoria que, caminhando de cabeça baixa e seguindo rapidamente pelo mesmo caminho, quase se chocaram contra a instalação. Tais detalhes nos pareceram mais relevantes do que qualquer discurso: o hall da reitoria era visto como lugar de passagem e não como espaço de vivência e de encontro.



Fig.1: “Hemografismos”, instalação de Sérgio Freitas e Rosane Bezerra Soares.
Foto: Arquivo dos artistas.

Sobre a instalação como barreira, pensamos nos versos do poeta Carlos Drummond de Andrade, em “No Meio do Caminho” lançado em 1928: “No meio do caminho tinha uma pedra/tinha uma pedra no meio do

caminho/ tinha uma pedra/ no meio do caminho tinha uma pedra (...)." A repetição da expressão "tinha uma pedra", utilizada em sete dos dez versos do poema, nos pareceu relacionar-se com os gestos que repetimos sem qualquer questionamento.

Ao final dessa exposição, que reuniu trabalhos de professores do Departamento de Artes Visuais e Design da UFS, surgiu o desejo de ampliação da experiência. Assim nasceu o projeto "Balbúrdias Poéticas", em agosto de 2019 (Fig. 2). O título do projeto teve origem nas palavras do ministro da educação do Brasil, Abraham Weintraub, que em 30 de abril de 2019, ao cortar 30% das verbas das 60 universidades federais e dos 40 institutos federais, disse que as instituições de ensino no Brasil "promovem balbúrdia".

A palavra "balbúrdia", pode ser entendida como desordem, gritaria, algazarra, bagunça, pandemônio, confusão, entre outras. Como antônimos, as palavras silêncio, mansidão e emudecimento. Seriam desejáveis, então, a mansidão e o emudecimento? Acreditamos que é preciso reconceitualizar a instituição e suas tradicionais funções de modo mais amplo, como espaço de ação, debate, participação, produção e transformação, o que justificaria a mostra.

Diante de um suposto desejo de docilidade do corpo acadêmico proveniente do então ministro da educação, recordamos as palavras do filósofo Michel Foucault, para quem "É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (2014, p.134). O corpo dócil é formado _ acredita_, por meio de técnicas de disciplina que encobrem o corpo social através de variadas instituições, como o exército e a escola.

O projeto "Balbúrdias Poéticas" teve como objetivo destacar o corpo como categoria de pensamento no processo de ensino / aprendizagem de artes visuais, com ênfase na questão do corpo como território do político. Partimos então de pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, privilegiando textos sobre as relações entre o corpo, o poder e os padrões impostos, de autores como Michel Foucault e Norbert Elias. A seguir, montamos uma instalação no hall da reitoria da UFS, como ampliação da experiência anterior, mas desta vez contando com a participação ativa de alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, além de artistas convidados.

Participaram da mostra os discentes: Adejania Nunes, Ana Luisa Nascimento, Ana Raquel Oliveira, Beatriz Oliveira, Bruno Paz, Caio Santos, Carla Gomes, Carlos Junior, David Correia, Emerson Matos, Emily Nunes, Fabricia Santos, Gleicielly Sobral, Hugo Ramos, Iago Sobral, Jacson Rocha, Larissa Santos, Lauremberg Matos, Leonica Matias, Luciana Santos, Maria Lucia Dantas, Mauricio Santos, Murilo Santana, Nayo Melo, Nicole Lima, Renata de Souza, Ricardo Valente,



Fig.2: Material de divulgação da mostra "Balbúrdias Poéticas".

Robson dos Santos, Sara Pereira, Shirley Melo, Sthefany Rocha, Tabata Santos, Thais Brandão, Vanessa da Silva, Vitoria Ferreira e Yuri de Jesus. Artistas convidados: Brunno Garotto e Sérgio Freitas, além da coordenadora, Rosane Bezerra Soares.

Os discentes receberam como desafio o desenvolvimento de trabalhos em grupo a partir das formas dos seus próprios corpos, pintados sobre telas sem chassis. Puderam assim debater sobre as inúmeras possibilidades de trabalhos a partir do tema, lidar com as diversas características pessoais compondo uma única obra e, paralelamente, experimentar técnicas de pintura. Eles cursavam uma disciplina cujo conteúdo envolvia experimentações em tinta acrílica e óleo. Participaram também da mostra alunos de uma turma que desenvolvia estudos sobre o corpo e suas expressões formais, além dos convidados. As obras seriam fixadas sobre uma instalação artística tendo como base a ideia de um muro suspenso, cortando o espaço. A edificação foi composta por fios de novelos, unidos por nós (Fig.3).

O muro nesse contexto é levado à abstração máxima em que a sua função primeira, a de ser barreira, é questionada: a ideia que se tem desse elemento é dependente da relação tida com ele. Permanecem questões, como: de que forma os nós poderiam gerar união, sustentação e não amarras? Sugerimos que as pessoas que circulassem pelo local participassem ativamente da construção do trabalho, acrescentando fios e nós. A obra central seria portanto aberta, transformando-se a cada dia. Para a escolha dos materiais, a proposição partiu do trabalho têxtil, frequentemente relacionado com a atividade feminina. Consideramos para essa escolha os mecanismos de coersão social sobre os corpos de mulheres que foram coagidos, oprimidos e vítimas do controle moral e religioso, numa forma de violência estrutural. Para Foucault (2014) o discurso é uma forma de poder, de controle, sendo autorizado para alguns e interdito para outros, os excluídos como, historicamente, o grupo das mulheres. Nada mais significativo, portanto, do que os materiais têxteis na estrutura da instalação.



Fig.3: Instalação construída no hall da reitoria da UFS. Foto: arquivo de Rosane Bezerra Soares

Além das observações geradas a partir da exposição anterior, em que os passantes rompiam com os trajetos automáticos e buscavam novos caminhos diante da instalação, a ideia do muro é particularmente significativa nos dias atuais. Os tempos de globalização prometeram a ligação de diferentes partes do planeta, com a diminuição das distâncias e a facilidade de comunicação; entretanto, diversos muros foram construídos dividindo as pessoas. O muro é o símbolo da divisão; o território, então, tornou-se corpo político.

O Muro de Berlim era considerado o "Muro da Vergonha" pelos países ocidentais capitalistas. Entretanto, esses mesmos países ergueram seus muros. Um dos mais polêmicos é o Muro de Israel, situado no entorno dos territórios dos povos palestinos, que perderam parte de suas terras após a criação do Estado de Israel, em 1947. Outra edificação famosa é o Muro do México, que vem sendo construído desde 1994 pelos

Estados Unidos, tornando-se para muitos um símbolo da ordem geopolítica atual, caracterizada pela divisão do mundo entre os países do norte desenvolvido e do sul subdesenvolvido. Além dessas barreiras, há muitos outros muros pelo mundo, como os Muros de Ceuta e Melilla no Marrocos; o edificado pelo Egito na região de fronteira com a Faixa de Gaza; o muro entre Índia e Paquistão na Caxemira; o que divide o Kwait do Iraque, entre outros.

Como exposto, o muro / instalação remeteu-nos ao território como corpo político. Refletimos paralelamente sobre o corpo como território político. Mas o que seria um "corpo" ? Uma vida ? Uma alma habitando a matéria corpórea? Nós, indivíduos, seríamos corpos? Numa visão cartesiana, corpo, alma, razão e emoção se encontrariam dissociados, numa relação assimétrica na qual o corpo estaria submetido à mente, à razão. Já para Nietzsche e Foucault, a razão e a consciência não se apresentariam como a essência do sujeito; seríamos também um somatório de afetos, sensações, emoções (WARBURTON, 2012). Consideramos que a arte nos permite ir além dos corpos físicos.

Norbert Elias (1998) acrescenta a esse contexto um universo de simbolismos criado pela humanidade e depois incorporados como se fossem naturais. Destacamos entre tais simbolismos a questão do tempo, percebido e marcado de formas diferentes de acordo com processos subjetivos e culturais (como as diversas formas de marcar o tempo dos calendários judaico, chinês, gregoriano, juliano, islâmico, entre outros). As medidas do tempo não são universais mas parecem naturais. Trata-se de um fluxo de processos descontínuos, sintetizado em sistemas de mensuração para orientar a humanidade quanto aos melhores momentos para a colheita, para os rituais, para o plantio, entre outros. Entretanto, a noção de tempo foi direcionada para outros propósitos, como o de condicionar e oprimir.

Um exemplo do tempo inserido num sistema opressor pode ser verificado em um dos trabalhos realizado por discentes e exposto sobre a instalação na mostra "Balbúrdias Poéticas". Inspirado na obra "Hora da Morte" (1903), de Alfred Kubin, a pintura exhibe os rostos dos autores, Murilo Muras, Fabrícia Oliveira e Emily Caroline, isolados numa espécie de relógio, no qual o ponteiro tem a forma de uma espada pronta para decepar cabeças (como uma guilhotina impiedosa). Em uma outra leitura, as cabeças expostas sem corpos já teriam sido cortadas. Desenvolvido predominantemente em tons de cinza, a partir de formas básicas, sem ornamentos adicionais, o trabalho assume um ar grave, pesado. Dois dos rostos pintados exibem olhares ansiosos, espantados, impactantes, na direção do observador, o que adiciona tensão aos tons neutros. Assim o fruidor é descoberto. O terceiro personagem, contudo, desvia o olhar aparentemente desolado, distante e resignado, talvez impotente diante de um processo que pode parecer inevitável (Fig. 4).



Fig.4: Pintura de Murilo Muras, Fabrícia Oliveira e Emily Caroline. Foto: Arquivo de Murilo Muras.

Um dos autores, Murilo Muras, comentou que a proposição nasceu da pressão sofrida pelos discentes, diante de um sistema acadêmico opressor. Tal observação remete-nos ao pensamento de Foucault, que comenta: "(...) é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações (...) O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder" (2014, p.121). Foucault enfatiza ainda que uma das maneiras de manter o poder sobre os discursos é por meio de instituições que excluem os discursos indesejados, ação que pode ser ampliada na escolha de livros e métodos pedagógicos que visam a dominação. Dessa forma, a educação torna-se paradoxal: possibilita o acesso e também controla os discursos.

Ainda no âmbito do corpo como território político, um dos trabalhos da mostra, realizado pelos discentes Ana Raquel Oliveira, Gleicielly Sobral e Nayo Melo, exibiu um corpo masculino vestindo os trajes típicos de um príncipe saído dos tradicionais contos de fadas. As cores em tons suaves e as técnicas pictóricas utilizadas fortaleciam as imagens guardadas na memória das tradicionais ilustrações de livros infantis. Entretanto, diferentemente dos contos tradicionais, na obra as princesas pareciam salvar e resgatar o príncipe de alguma situação de perigo. Não era possível identificar o contexto em que a ação estaria inserida, pois apresentava-se apenas o gesto simbólico de auxílio, ficando para o observador a construção imaginária do entorno.

Tal composição não deveria surpreender quem passava pelo local; entretanto, uma professora do ensino fundamental se aproximou da obra para fotografá-la, argumentando que a imagem seria objeto de análise em sala de aula. Ela comentou que a sua curiosidade surgiu ao observar que as personagens não eram meros instrumentos de manutenção da sociedade normativa, mas apontariam para uma visão emancipatória das relações de gênero. Concluímos que a professora valorizava a escola como um espaço de questionamento e não como uma instituição criada para a reprodução de desigualdades. Assim como a professora, uma mãe veio fotografar o trabalho, acreditando que este despertaria uma discussão relevante entre as suas duas filhas. Destacou que a imagem sugeria o convívio de homens e mulheres em cooperação e igualdade, de forma integrada.

Sabemos que os contos de fadas, por estarem presentes na formação das crianças, são instrumentos importantes para dar significado ao mundo. E, na literatura infantil tradicional, representações de gênero exibem perfis previamente delineados e "engessados" que reforçam o machismo da sociedade. Mais tarde, as noções de masculino e feminino são naturalizadas e observa-se a repetição de gestos, signos e atos ao longo da vida dos indivíduos de acordo com tais padrões. Por outro lado, imagens rompendo simbolicamente com os papéis estabelecidos podem ser importantes para o despertar de reflexões visando a desconstrução dos valores e padrões impostos, inclusive aqueles relacionados aos papéis sociais de homens e mulheres: "experimenta (-se) uma nova realidade e, principalmente, uma nova leitura da escritura da realidade—uma leitura descontínua, partindo das próprias imagens e não do sentido que lhes é imposto por um sujeito fundador ou autoral" (RAULET, 1994, p.51).

Dois trabalhos expostos destacaram o problema da violência contra as mulheres, que atingiu índices absurdos no Brasil. Um grupo de alunas desenvolveu uma obra buscando a valorização de corpos afro/brasileiros, por tanto tempo excluídos das instituições acadêmicas. Um outro trabalho ressaltava a relação corpo/flora, tema significativo em tempos de extermínio dos indígenas, altos índices de desmatamento e envenenamento por agrotóxicos. Alguns discentes escolheram como tema o corpo invisível dos sem-teto, pintado na solidão de um beco.

Não seria possível analisar detalhadamente, aqui, as imagens de todos os trabalhos expostos. Procuramos, entretanto, apresentar brevemente o desenvolvimento de um projeto que foi ampliado, resultando numa segunda exposição montada numa galeria da mesma universidade. A etapa seguinte reuniu trabalhos de três turmas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFS e as obras foram voltadas para questões relacionadas ao corpo como território do político, desta vez com ênfase em questões de gênero. A segunda etapa do projeto será apresentada mais detalhadamente em outro artigo, a ser publicado brevemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considerarmos a contribuição das instituições acadêmicas como espaços de debate, produção e participação (e não para a reprodução de desigualdades), então poderemos concluir que o projeto Balbúrdias Poéticas foi significativo na (de)formação dos professores de artes visuais. Entretanto, não podemos afirmar que o processo fluiu com tranquilidade durante todo o percurso. Alguns discentes destacaram que colegas não participaram equilibradamente, na mesma proporção quanto ao número de ações. Contudo, consideramos que a organização dos trabalhos em grupo são desafios a serem encarados por toda a vida. Por outro lado, os discentes puderam analisar seus projetos a partir de olhares diversos enquanto experimentavam variadas técnicas pictóricas, o que nos parece enriquecedor.

A mudança de rota dos que transitavam pelo hall da reitoria, devido a presença da instalação construída no caminho habitual, como uma “pedra no caminho”, estabeleceu o início da ruptura de ciclos de ações repetidas automaticamente. Como no poema “No Meio do Caminho” de Carlos Drummond de Andrade, procuramos relembrar o fato de que o caminho, o dia, a vida, possui obstáculos inesperados que nos levarão a parar, a recalculer a rota, a buscar outros trajetos, a romper com ações automáticas. E a arte poderá ser esse fator de estranhamento que causará rupturas. A exclusão de elementos dos locais habituais e a realocação em novos contextos poderá contribuir para este mesmo fenômeno, provocando a ampliação dos processos de significação.

A participação dos discentes, funcionários e fruidores na construção da instalação/muro acrescentando fios e nós, rompe com a ideia do muro que separa, sugerindo que a maior barreira pode ser o muro existente dentro de cada um.

Quanto ao destaque do corpo como território do político, consideramos relevante refletir sobre corpos insubordinados, dínamos como campos de batalha para “artivismos” em um país onde corpos indígenas, pretos periféricos e LGBTQI+ são exterminados.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida São Paulo: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. Passagens. Belo Horizonte, Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2006.

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

EJE 2: Prácticas educativo artísticas y formación de profesores.

PENA, Rodolfo F. Alves. "Os muros que dividem o mundo"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/os-muros-que-dividem-mundo.htm>. Acesso em 19 de dezembro de 2021.

RAULET, Gilles Le Caractère Destructeur – Esthetique, Theologie et Politique chez Walter Benjamin. Paris: Ed. du Cerf, 1994.

WARBURTON, Nigel. Uma breve história da filosofia. Porto Alegre: L&PM, 2012.

SITES:

<https://www.culturagenial.com/poema-no-meio-do-caminho-de-carlos-drummond-de-andrade> Acesso em 15/11/2021 <https://www.sinonimos.com.br/balburdia/> Acesso em 20/11/2021

BAGAGEM ARTÍSTICA/CULTURAL E A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA

EQUIPAJE ARTÍSTICO / CULTURAL Y FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

ARTISTIC/CULTURAL BAGGAGE AND INITIAL TEACHING TRAINING

Mirian Celeste Martins¹ / Estela Maria Oliveira Bonci² / Jéssica Mami Makino³
(UPM; GPAP; GPeMC; InSEA) (FAM; GPAP; GPeMC) (USP; GPAP; GPeMC; InSEA)

Resumo: Em grupos que se movem de modo colaborativo e que se fortalecem em sua longa história, como é o caso do Grupo de Pesquisa em Mediação cultural: provocações e contaminações estéticas (desde 2009) e do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (desde 2012), a inquietude é provocadora e fez nascer em 2021 uma nova pesquisa: "Formação de Professores com e em arte/culturas". Confirmou-se pelo contato com professores de muitos países, inclusive no Congresso Mundial da InSEA, que há defasagem na bagagem artística/cultural entre estudantes de Pedagogia ao ingressarem no curso superior. Com os objetivos de investigar o que é percebido e o que foi vivido como bagagem artística/cultural pelos estudantes que finalizam o curso de Pedagogia e refletir sobre as práticas pedagógicas nesse curso nas disciplinas relacionadas à Arte, a pesquisa tenta também verificar as ressonâncias do Ensino de Arte oferecido na Educação Básica na América Latina. Os primeiros levantamentos da pesquisa já demonstram um panorama diverso e preocupante.

Palavras-chaves: *Pedagogia; Formação docente; Bagagem artística/cultural; Arte; Culturas.*

DESVELANDO UM HORIZONTE INQUIETANTE

Se concebermos pesquisa, ensino e produção de arte como atividades que se costuram e, através uma das outras, o intra e o entrelaçamento de conceitos, atividades e sentimentos, estaremos criando uma manta de similaridades e diferenças. (Irwin, 2008, p. 90)

Pesquisa, ensino e produção artística se somam aqui no desejo de criar uma trama de similaridades e diferenças na América Latina que possa provocar novos encontros com a arte voltados a formação inicial de docentes em uma pesquisa de natureza a/r/tográfica como preconiza Rita Irwin (2008, 2017).

Tudo começou a ser visibilizado em julho de 2019, quando o GPAP participou do *Congresso Mundial da International Society of Education through Art – INSEA* realizado em Vancouver no Canadá. Esse evento

¹ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Conselho Mundial para América Latina da InSEA. Formação em Artes Visuais com doutorado pela Faculdade de Educação/USP (1999) e mestrado pela Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP (1992). www.mirianceleste.com.br

² Docente do Centro Universitário FAM/SP. Doutora e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduação em Pedagogia e em Artes - Educação Artística (licenciatura).

³ Docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Docente do curso de Pedagogia. Mestre e Doutora em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP), licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música.

possibilitou o contato com pesquisadores que investigam a Arte e a Educação em vários países do mundo, o que alimentou questões provocadoras que instigaram os primeiros passos da presente pesquisa: por que há estudantes granadinos que nunca pisaram em Alhambra? Por que há estudantes paulistanos que nunca entraram na Sala São Paulo? Por que há estudantes fluminenses que nunca entraram no Museu de Arte Contemporânea de Niterói? Por que estudantes ribeirão-pretanos que nunca foram dançar o Maracatu Navegante? Por que há histórias de docentes que nunca apreciaram de perto os maiores e mais famosos centros de difusão e manifestação cultural de sua própria cidade? Confirmou-se pelo contato com professores de muitos países, inclusive no Congresso Mundial da InSEA, que há defasagem na bagagem artística/cultural entre estudantes de Pedagogia ao ingressarem no curso superior.

A partir dessas constatações advindas de relatos coletados pelo grupo, outras questões surgiram e deram complexidade às reflexões acerca da formação de docentes que atuam na Educação Básica: o que é feito, em termos de difusão cultural dentro dos cursos de formação docente? Os estudantes se beneficiam dessas ações? Há ampliação de bagagem artística/cultural ao longo do curso de formação?

Foi com estas inquietações que dois grupos de pesquisa se juntaram para mergulhar nesta paisagem inquietante iniciando a pesquisa *Formação de Professores com e em arte/culturas* com o objetivo de explorar o que é percebido e o que foi vivido como bagagem artística/cultural pelos estudantes que finalizam o curso de Pedagogia (ou equivalente) na América Latina. Isso nos levará a refletir também sobre as práticas pedagógicas nesse curso nas disciplinas relacionadas à Arte e para além dela, além de verificar as ressonâncias do Ensino de Arte oferecido na Educação Básica.

GPAP E GPEMC – DOIS GRUPOS DE PESQUISA COMO CICERONES DESTA VIAGEM EXPLORATÓRIA

Dois grupos de pesquisa se movem de modo colaborativo e se fortalecem em sua longa história e agora se somam em uma pesquisa comum.

O GPeMC–Grupo de Pesquisa Mediação cultural: provocações e contaminações estéticas se iniciou em 2009, tendo alguns dos seus membros vindos do grupo Arte/Mediação/Público iniciado no Instituto de Artes/UNESP e outros chegando como mestrandos e doutorandos. Foram várias pesquisas divulgadas em congressos nacionais e internacionais: *Arte no “Caderno do aluno” para escolas públicas do Estado de São Paulo: fendas de acesso para arte e cultura?* (2009-2011); *Mediação cultural entre territórios de Arte e Cultura* (2011- 2012); *Narrativas e territórios da mediação cultural: conexões e potencialidades* (2012-2014); *Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores* (2015-2020).

O GPAP–Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia se reúne desde 2012, para somar forças na luta pela presença da Arte na Pedagogia. Desde a primeira confluência, o grupo tem se dedicado sistematicamente às atividades de reflexão. Foram produzidos textos que reúnem estudos aprofundados sobre a implicação das linguagens artísticas (Música, Teatro, Dança, Artes Visuais) na formação inicial do/a Pedagogo/a. Desde sua formação inicial foram movimentadas três pesquisas: *Situação da Arte na Pedagogia: levantamento nacional* (2012-2013); *Situação da Arte na Pedagogia: ampliações e análises* (2013-2015) e *Teoria e prática entr(es)paços da Arte na Pedagogia* (2016-2020). Os dados dessas investigações foram divulgados em congressos nacionais e internacionais e em revistas científicas na forma de artigos e dossiês.

Dois grupos que se unem na organização de cinco *Seminários Internacionais de Formação de Professores em Arte e Pedagogia* (2015, 2016, 2017, 2018, 2020), bem como a publicações resultantes de suas pesquisas que mapeiam amplamente a arte na formação em Pedagogia, no Ensino de Arte, na Mediação cultural. Dois grupos vinculados ao Diretório do CNPQ e ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, que vivem histórias singulares e processos diversos sempre no movimento e no encontro das águas. Convidamos a conhecer melhor as ações no site <www.arte-pedagogia-mediacao.com.br>, sempre em processo. Nele é possível encontrar os livros referentes aos Simpósios (Martins et al, 2018, 2019, 2021), ao Seminários de Pesquisa (Martins et al, 2021) além de outros textos.

A PRIMEIRA FASE DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO COLABORATIVA

Esta pesquisa-intervenção em construção está sendo desenvolvida por professores e pesquisadores de várias universidades, mestrandos e doutorandos e arte-educadores. Na primeira fase aqui apresentada participaram, além das autoras deste artigo, Dilma Marques Silveira Klem; Juliana Bussolotti; Leonardo Birche; Mário Fernandes Ramires; Renata Queiroz de Moraes Americano; Waldimir Rodrigues Viana. Tem como concepção metodológica a a/r/tografia, que une artistas-criadores (a), pesquisadores (r/researchers) e professores (t/teachers), isto é, uma pesquisa viva que se desenvolve durante o processo tendo como propositores artistas-professores-pesquisadores. O projeto tem como objetivo explorar o que é percebido e o que foi vivido como bagagem artística/cultural pelos estudantes que finalizam o curso de Pedagogia, ou equivalente, o que levará a refletir também sobre as práticas artísticas/culturais oferecidas neste curso, nas disciplinas responsáveis por arte e para além dela. E assim começou o processo de construção do projeto com uma equipe formada por professores e pesquisadores de várias universidades, mestrandos e doutorandos e arte-educadores numa concepção de artista-professor-pesquisador.

Tal qual apregoado por Rita Irwin (2008) na epígrafe que abre este artigo, espera-se que a pesquisa traga dados que evidenciam o modo como arte e a(s) cultura(s) estão presentes nos cursos de Pedagogia criando uma manta/rizoma que pode apontar desafios nessa formação: o que é e como é percebida a arte e a(s) cultura(s) nesses cursos, inclusive nas atividades complementares; se há uma articulação interdisciplinar que pode ter na arte e na(s) cultura(s) uma fonte inesgotável de produção de conhecimento em todas as áreas; se há provocação para a ocupação, investigação, e usufruto das manifestações artísticas/culturais da localidade, sejam elas populares, tradicionais ou contemporâneas. Buscamos abarcar saberes, sabores, culturas e subjetividades de todos envolvidos numa dinâmica de reflexão e criação. Um caminhar em que as experiências são fios que entrelaçando com outros fios começam a formar uma textura rizomática de proposições não só para a estrutura do projeto de pesquisa, mas para o crescimento dos próprios pesquisadores.

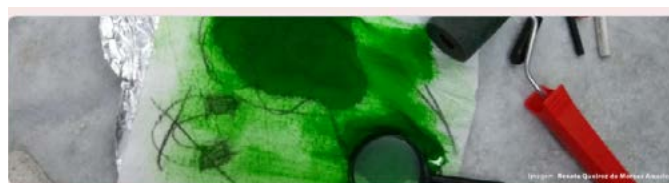
Nesse movimento, do trabalho coletivo, reflexivo e dialogado, o próprio projeto foi definido, bem como as etapas de execução. No primeiro momento, foram deliberados os instrumentos metodológicos utilizados para desenvolver a etapa nacional da pesquisa. Busca-se na etapa internacional envolver pesquisadores de universidades representantes de cada continente. Espera-se que os dados auxiliem na elaboração de reflexões que ajudem o grupo a compreender as questões estudadas em âmbito local, nacional e internacional, bem como nas relações existentes (ou não) entre eles.

O PRIMEIRO LEVANTAMENTO

Como primeira ação, elaboramos a enquete de opinião pública *Formação de professores com e em arte/culturas*, que tem como objetivo obter informações sobre os primeiros locais que acolherão a pesquisa. Para isso, uma carta de apresentação e um formulário foram elaborados pelos dois grupos de pesquisa e enviados a docentes do curso de Pedagogia (ou equivalente) das unidades federativas brasileiras. Faz-se necessário comentar o processo de elaboração desses documentos, que envolveu várias reuniões e edições para afinar metodologia e texto, produzidos por pesquisadores com experiências diversas. A cada encontro, novas discussões foram travadas até que houvesse um consenso, como forma de praticar a escrita coletiva e democrática.

Os primeiros resultados apresentaram um panorama diverso e preocupante. Esses dados foram organizados pelos pesquisadores Juliana Bussolotti e Leonardo Birche de Carvalho.

Dos 84 e-mails enviados obtivemos respostas de 48 docentes universitários de 13 estados brasileiros de um total de 26, mas esperamos obter respostas de todos eles. Dos docentes que responderam, 95,8% lecionam em curso de Pedagogia. Os demais (4) são professores do curso de Artes Visuais e Educação Especial (Gráfico 1). Apesar desses cursos não serem equivalentes ao curso de Peda-



Pesquisa de opinião pública: Formação de professores com e em arte/culturas

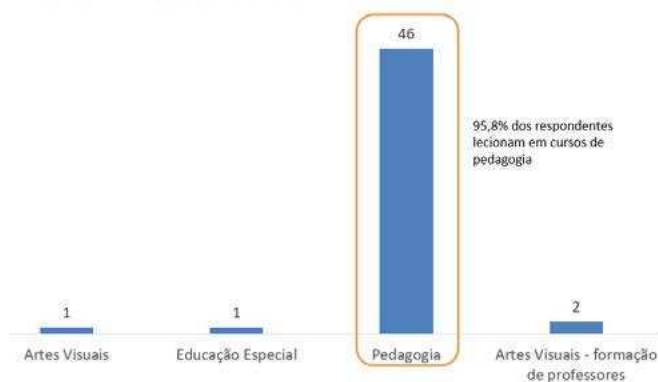
Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de opinião pública "Formação de professores com e em arte/culturas", sob a responsabilidade de pesquisadores(as) dos Grupos de Pesquisa GPAP - Arte na Pedagogia e GPeMC - Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, ambos inscritos no Diretório de Pesquisa no CNPq, sob liderança da Profa. Dra. Mirian Celeste Martins e vice-lideranças da Profa. Dra. Jéssica Mami Makino e Profa. Dra. Estela Maria de Oliveira Bonci.

Fig. 1: Pesquisa se opinião pública que ainda se encontra aberta pelo link: <http://bit.ly/enquetecursosdeformacao>



Fig. 2: Primeiros dados coletados dos questionários de opinião pública.

Cursos em que lecionam



O respondente leciona disciplinas relacionadas às artes?

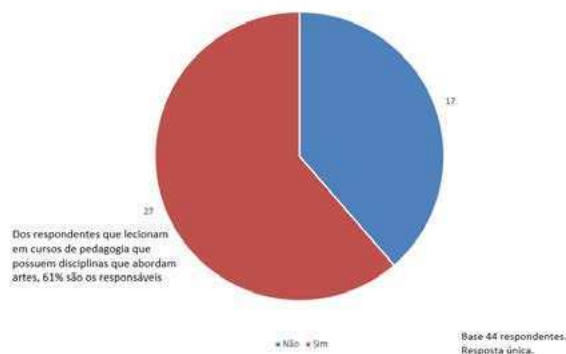


Gráfico 1: Dados referentes aos respondentes da pesquisa.

gogia, os respondentes ofereceram informações relacionadas ao curso de Pedagogia (ou equivalente) de seu *campus*. Dos 44 professores que lecionam em Curso de Pedagogia, 27 trabalham com disciplinas que abordam as artes (Gráfico 2).

Quanto à duração dos cursos representados nesta primeira fase do levantamento, 73% correspondem a oito semestres letivos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006), mas foram encontrados cursos com outras durações.

É possível perceber a variação de horas dedicadas às disciplinas ligadas às Artes nos cursos descritos, sendo mais comum a carga horária de 60 horas (Gráfico 3). Levando-se em consideração que a área de Arte abrange as várias linguagens artísticas, vemos a sua impossibilidade de oferecer uma boa formação inicial com esta carga horária. Em relação às disciplinas oferecidas (Gráfico 4), vemos a importância das Artes Visuais em relação às demais. Abaixo dela aparece uma abordagem interdisciplinar que abre uma grande interrogação, tanto no sentido de como abordam as relações entre as linguagens e dos cuidados que precisam ser aferidos para verificar se é mesmo interdisciplinar ou se arte fica a serviço dos conteúdos de outras disciplinas ou ainda se há uma tendência à polivalência, onde o professor não habilitado ministra aula de todas elas.

Há ainda outras questões, como o Artesanato e as Artes Integradas que trazem outras preocupações em relação a real formação dos futuros professores. Estas questões se somam a outra pesquisa realizada pelo GPAP que levantou que muitos professores que trabalham com Arte nos Cursos de Pedagogia no Brasil não têm formação específica em Arte.

Arte e Educação são as palavras que se sobressaltam nas nuvens de palavras (Gráfico 4). Ensino, Fundamentos, Metodologia, Práticas revelam também sua importância atestando a valorização de disciplinas que pretendem dar uma base pedagógica, aparecendo em menor intensidade as linguagens específicas. O termo Movimento aponta a presença de uma disciplina que trabalha com Arte e Educação Física.

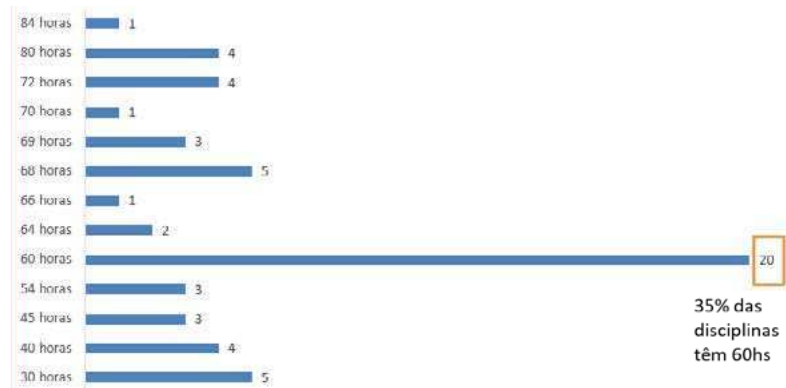


Gráfico 2: Carga horária das disciplinas ligadas às Artes.

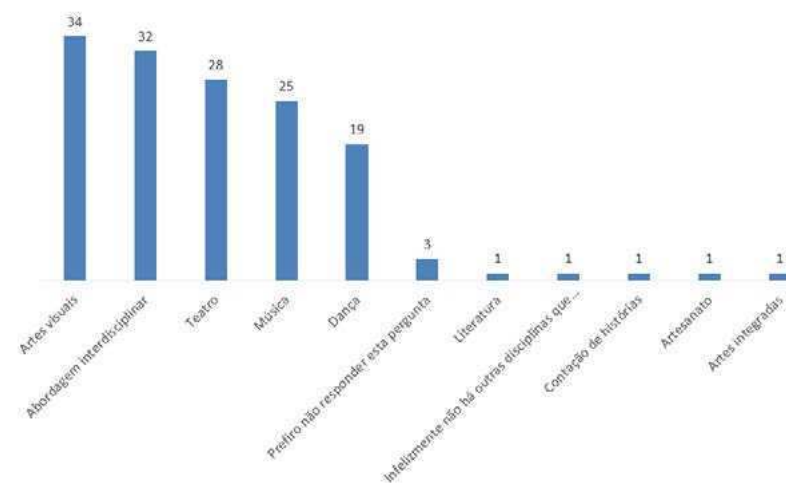


Gráfico 3: Carga Horária das disciplinas relacionadas às Artes e as áreas que estão presentes.

Estas questões também estão espelhadas no (Gráfico 5) em que aparece a Educação como foco que liga questões mais pedagógicas e a potência das linguagens artísticas e as modalidades de ensino onde atuam.



Gráfico 4: Nuvem de Palavras com nomes das disciplinas que abordam disciplinas relacionadas às Artes

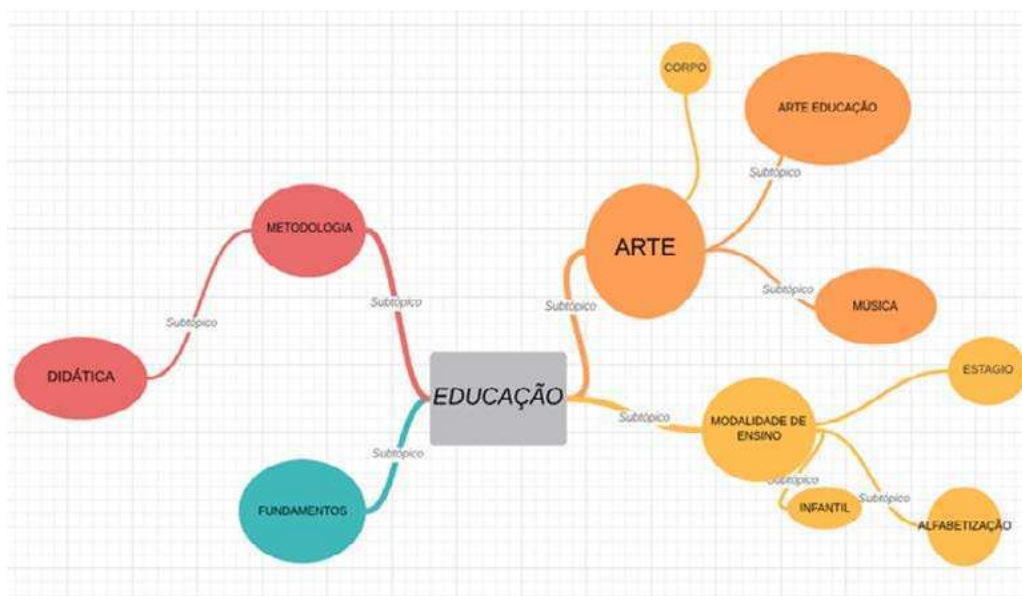


Gráfico 5: Temas tratados nas disciplinas que abordam disciplinas relacionadas às Artes

CONTINUANDO A VIAGEM E A ESTENDENDO À AMÉRICA LATINA

O próximo passo concentra-se na busca de dados das unidades federativas brasileiras não participantes até o momento: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Piauí, Rondônia, Roraima e Sergipe.

Paralelamente, iniciaremos a enquete com parceiros de países da América Latina, começando pelo Chile, mas esperamos que o Congresso em Cusco e a InSEA possa nos trazer maior possibilidade de abrangência da pesquisa, contando com outros professores que possam iniciar uma segunda fase.



Gráfico 6: Cartografia da América Latina como panorama de intenções.

A paisagem é ainda uma imensa floresta de questões abertas repleta de intencionalidades, objetivos e desejos de tornar a arte mais próxima dos futuros docentes. Esperamos compor um grupo de pesquisadores para pensar possíveis intervenções que expandam o universo de bagagens culturais ao mesmo tempo em que nos tragam elementos para verificar como a arte e as culturas foram vividas durante o curso de formação.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Há um longo caminho a percorrer para que a pesquisa possa revelar dados que evidenciam *o modo como arte e a(s) cultura(s) estão presentes nos cursos de Pedagogia* criando uma manta/rizoma que possa apontar:

- o que é e como é percebida a arte e a(s) cultura(s) neste curso, inclusive nas atividades complementares;
- se há uma articulação interdisciplinar que pode ter na arte e na(s) cultura(s) uma fonte inesgotável de produção de conhecimento em todas as áreas;
- se há provocação para a ocupação, investigação, e usufruto das manifestações artísticas/culturais da localidade, sejam elas populares, tradicionais ou contemporâneas;
- o que revelam sobre o ensino anterior ao universitário.

Como grupo-pesquisador, há muitos aspectos a aprofundar, inclusive as fundamentações que nos alijerçam, tanto em relação à formação de professores quanto a arte/educação contemporânea e as proposições de artistas e coletivos que colocam o outro como participante vivendo arte em encontros repletos de estesia que provocam estranhamento, encantamento ou aguçam a curiosidade. Estesia... É preciso mergulhar neste termo. Catherine Walsh (2021) durante o Congresso de Cusco apontou a necessidade

de “agrietar” de abrir frestas nos conceitos e ações colonialistas. Talvez seja o momento de rever o termo grego – *aesthesis* – e entendê-lo para além de seu foco na Filosofia quando recebeu o nome de Estética, e “agrietar”, abrir frestas traduzindo-o como estesia, contrária a anestesia que impede a sensibilidade à flor da pele/corpo/mente. Como Rancière (2009, p. 68), acreditamos que “[...] o modo estético do pensamento é bem mais que um pensamento da arte. É uma ideia do pensamento, ligada a uma ideia da partilha do sensível”. Neste sentido, a pesquisa, o ensino e a produção artística se somam nesta pesquisa na trama de similaridades e diferenças na América Latina e, na partilha do sensível, nos enriquecem mutuamente.

REFERÊNCIAS

Brasil/CNE. CNE. (2012). Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006.

GPAP. Arte na Pedagogia. In: 22 Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil, 2012, São Paulo. Arte/Educação: corpos em trânsito. São Paulo: Instituto de Artes/ UNESP, v. 1. p. 1-19. Recuperado em 13 agosto, 2021 de https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2012_anais_xxii_confabeb_unesp.pdf.

Irwin, R. L. (2008). A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: Barbosa, Ana Mae; Amaral, Lilian (org.). Interterritorialidade: mídias, contexto e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Irwin, R. L. (2017). A/R/Tografía como metodología para la investigación visual. (2017) In: MARÍN VIADEL, R.; Roldán, J. (Orgs.) Ideas Visuales. Investigación basada en artes e investigación artística. Granada: Universidad de Granada.

Mackenzie, Centro de Educação, Filosofia e Teologia (2015). Dossiê Arte na Pedagogia. Revista Trama Interdisciplinar, vol. 6, nº 2. São Paulo: Ed. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Recuperado em 13 agosto, 2021 de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/467>.

Martins, M. C.; Momoli, D. B.; Bonci, E. M. O. (Orgs.). (2018). Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. 1. ed. São Paulo: Terracota.

Martins, M. C.; Faria, A. de A.; Lombardi, Santos, L. M. S. dos (Orgs.) (2019). Formação de educadores: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural. São Paulo: Terracota Editora.

Martins, M. C.; BONCI, Oliveira, E. M.; Makino, J. M.; Americano, Moraes, R. Q. de; Costa, V. D. (Orgs.) (2021). In: Formação de educadores: formação cultural: arte: docências: Pedagogia. São Paulo: LiberArs.

Rancière, J. (2005). A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: EXO experimental, Ed. 34.

WALSH, C.. (2021). El Arte de las grietas y del agrietar. Español legado al Português. Youtube, 14 dez. 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/DPqIk92Z790>>



eje

3

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UN MUNDO HOLÍSTICO

Otras vinculaciones entre los mundos cognitivo, emocional y mágico al momento de generar realidades bajo una perspectiva holística y compleja que propicie procesos pedagógicos artísticos transdisciplinares.

ARTE/EDUCAÇÃO PARA UM MUNDO HOLÉSTICO

Outras ligações entre os mundos cognitivo, emocional e mágico ao gerar realidades a partir de uma perspectiva holística e complexa que fomenta processos pedagógicos artísticos transdisciplinares.

ARTISTIC EDUCATION FOR A HOLISTIC WORLD

Other links between the cognitive, emotional and magical worlds when generating realities from a holistic and complex perspective that fosters transdisciplinary artistic pedagogical processes.



EDUCACIÓN ARTÍSTICA: INVESTIGAR DESDE LA COMPLEJIDAD

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: PESQUISA A PARTIR DA COMPLEXIDADE

ART EDUCATION: RESEARCH FROM COMPLEXITY

Bernardo Bustamante C.¹

Docente Universidad de Antioquia.

Resumen: En diferentes contextos investigativos se plantea un cambio de paradigma, esta condición también se presenta en la investigación en educación y en especial en las referidas a la relación arte y educación. La ponencia plantea una mirada holística que asume el pensamiento y las ciencias de la complejidad como insumo para el enfoque investigativo. Se sustenta la tesis que describe el interés por un sistema que integra arte y pedagogía, pero que es más que sus partes y, se puede entender como sistema sensible de comunicación simbólico altamente generalizado. / La presente investigación es producto de un trabajo doctoral realizado en la Universidad de Antioquia (Colombia) contiene un marco teórico sobre la complejidad y unos resultados que ejemplifican la sensibilidad como un sistema de comunicación que condensa las operaciones y códigos ofrecidos desde el sistema. / La investigación observa el sistema de lo sensible que emergen en la correlación entre arte y pedagogía en los entornos sociales de la ciudad de Medellín.

Palabras Claves: *pedagogía de las artes, complejidad y educación artística, sistema de sensibilidad y educación artística.*

INTRODUCCIÓN

Este proyecto se inició hace algunos años cuando surgieron interrogantes de tipo teórico sobre la relación arte y pedagogía, en las experiencias artísticas realizadas en los laboratorios de Desearte Paz (Galería del Colombo Americano), y en la labor como docente de artes en varias áreas del saber pedagógico y artístico, en la Licenciatura en Educación Artística de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

Por otro lado, la reflexión sobre el estado de la sociedad en el siglo XXI y el problema del sentir y el pensar en este siglo, sentir y pensar que la modernidad había escindido, y que diversos autores tanto de las ciencias sociales como de las ciencias exactas repiensen para considerarlos de forma interdisciplinaria.

Estos elementos confluyen en la experiencia de la ciudad que propone a diario riesgos y cambios, un riesgo cercano es la pérdida de credibilidad que han tenido los grandes relatos, que en Medellín se concreta en la violencia y en la pérdida de comportamientos éticos ciudadanos; pero también y en tiempos recientes, un cambio en el pensamiento, que deja de ser fragmentario y acoge los planteamientos de la visión compleja,

¹ Docente en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia (Colombia). Doctor en Artes Facultad de Artes Universidad de Antioquia. Maestría en la PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA y especialización en PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. Docente de intercambio con la ECOLE SUPERIEURE D'ART DE LORIENT. Francia; UNIVERSIDAD FEDERAL MINAS GERAIS, Brasil. bernardo.bustamante@udea.edu.co

con la cual se logra observar pautas y modificaciones que provienen de flujos y estados entre el orden y el caos, en una ciudad que se propone realizar una apuesta hacia la economía del conocimiento.

En este contexto surgen algunas preguntas.

- ¿Qué papel juegan las condiciones sociales en la relación de las personas con las artes y la pedagogía?
- ¿Cómo se puede estudiar la sensibilidad en los grupos de educación formal e informal, que consideran las artes como un posible paso entre el sujeto de pura productividad y el sujeto que siente la vida y piensa la realidad?
- En pocas palabras, ¿cómo se pueden observar las relaciones sensibles en contextos tan complejos como la ciudad de Medellín?

La gráfica muestra como en la articulación de arte y pedagogía se diferencian tres sistemas de formación en educación artística que fueron parte del estudio: uno es la educación artística formal, que se presenta en las escuelas e instituciones de educación básica y media en Colombia; la segunda, puede ser la educación artística informal, que se realiza en las comunidades y es parte del activismo social de diferentes grupos de artistas y docentes; y la tercera, la formación de educadores y artistas en las instituciones Universitarias, la cual incluye las pautas pedagógicas del arte. En la intersección de estos sistemas surge una relación, es así que la investigación desarrolla la pregunta por la función de esta relación.

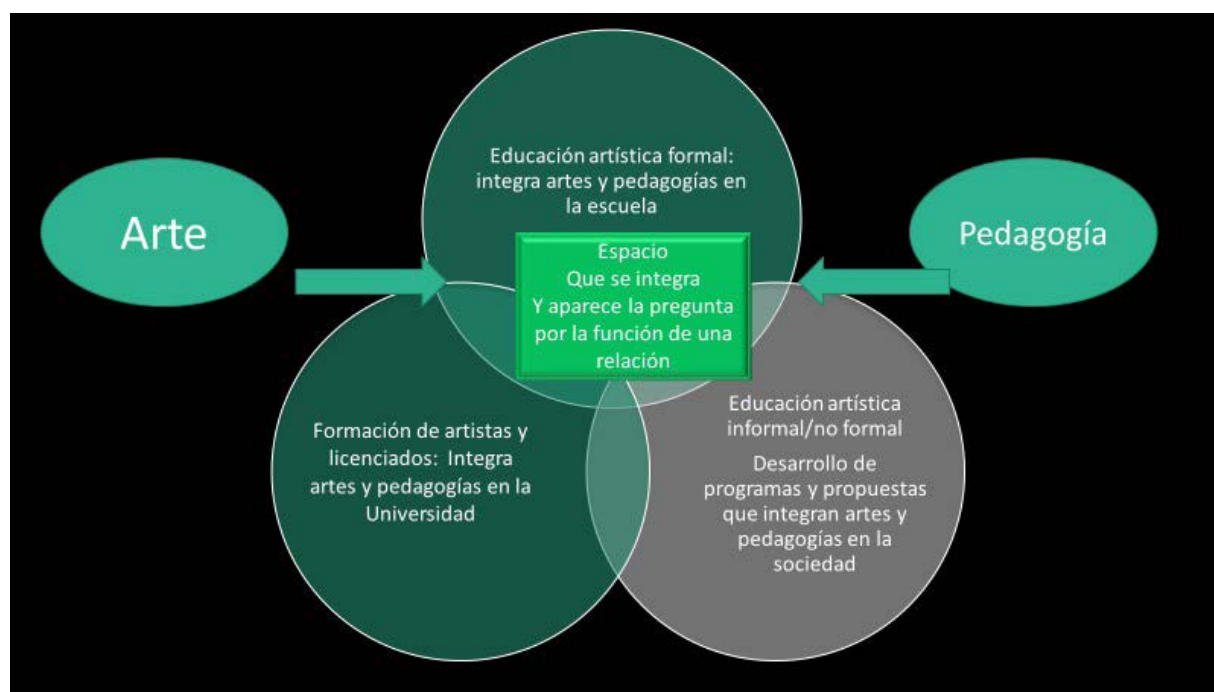


Figura 1.

En el artículo defenderé la tesis que propone diferenciar un sistema de comunicación simbólica altamente generalizable que llamaremos sistema de sensibilidad, que surge en la interacción de la pedagogía y el arte en los contextos sociales. La sensibilidad como sistema no está en el sujeto, ni en los componentes o agentes del sistema, sino en una emergencia de la comunicación social y comunitaria que en las condiciones actuales presenta una mayor independencia y que iremos describiendo con la participación de

los actores. Recordemos que según Mascareño (2009) los sistemas simbólicos altamente generalizados orientan las relaciones mutuas entre los agentes.

JUSTIFICACIÓN

Para aproximarnos a esta realidad se plantean tres problemas. El primero referido a la necesidad de pensar interdisciplinariamente. El pensamiento complejo nos da herramientas teóricas y metodológicas para acercarnos a la comprensión interdisciplinar.

El segundo, atiende a la formulación de una teoría sobre las realidades que integran los sistemas pedagógico y artístico en un complejo comunicativo social a través de los sistemas simbólicos altamente generalizados.

Por último, estudiar la relación que se ve objetivizada en redes de artistas, redes culturales, programas y proyectos de intervención, en los cuales el papel de los artistas y educadores del arte es esencial.

Añadimos la intención de integrarse en una propuesta que articula educación, pensamiento complejo y arte en la escuela y en la universidad, y que hoy está desarrollándose en América Latina.

ESTADO DEL ARTE

En Colombia se están consolidando tanto las redes de instituciones, como de investigadores que tienen como objeto el estudio de la relación arte y pedagogía, pero su trabajo presenta múltiples puntos de vista y tendencias que en su diversidad son fragmentadas. Proponemos en la investigación agrupar los diversos puntos en nodos epistemológicos y tendencias teóricas para así posibilitar un estudio sistémico que incluya la diversidad de la Educación Artística.

Para el estudio de los fundamentos de la educación artística en los autores colombianos, el material analizado tiene las siguientes características: se establecieron unas fechas entre 2005 y 2015, siendo esta una década de producción de materiales bastante amplia; primero se plantea una matriz con más de 140 textos tanto digitales como impresos, luego se seleccionan treinta (30) documentos teniendo en cuenta el impacto de los documentos que se publicaban en Dialnet, Scielo y Google Académico.

Ante el reto de organizar un marco teórico para la educación artística en Colombia teniendo como referencia, artículos como el de Olaya (2008,2009), Mejía y Yarsa de los Ríos (2009) Bustamante (2016) en los cuales se presentaban diversas opciones de orden, el material se organizó de la siguiente manera: el entorno teórico internacional del sistema, los teóricos más citados por los investigadores (aspectos exógenos); el nivel de red o relaciones entre los treinta autores analizando las citas entre ellos (las estructuras endógenas relacionales del sistema).

En cuanto a la red conceptual se propuso primero entender los fundamentos de la Educación Artística, encontrando unas rutas que siguiendo a Bustamante (2016) clasificamos en:

- La ruta que se fundamenta en la historia del arte, los cambios en el campo del arte y en la estética que lo acompaña.
- La ruta que se fundamenta en la pedagogía general o en las tendencias pedagógicas que pueden influir en la Educación Artística cuando esta se instaure en la escuela o se presenta en ciertas actividades sociales.
- La ruta que se fundamenta en los conceptos o fuentes sociológicas como son las relacionadas con las teorías como la basada en la acción, la teoría de campo o la posición pos estructural.
- La ruta epistemológica, la cual proponemos y organiza los discursos por medio de **tópicos** para concentrar en cada una de ellas una unidad epistemológica, que consiente o no, se reflejaba en los análisis de los autores en sus artículos.

Teniendo en cuenta lo anterior se organizaron las treinta investigaciones desde el concepto de **tópicos**, entendida esta como un conjunto de ideas que funcionan como atractores y permiten organizar los contenidos de varias teorías en torno a unas constantes. Cada tópica refleja operaciones mentales específicas. Las tópicos propuestas son:

- Una tópica cero que es la positivista, que no se ejemplificó en el período estudiado, pero que puede aparecer si se revisan investigaciones realizadas al inicio y mediados del siglo XX, allí se encontrarían propuestas de investigación cuantitativa, positivista y disciplinar.
- Una primera tópica en la que prima el análisis estructural que fundamenta la educación artística en el concepto de campo, basados en Bourdieu. También se podrán encontrar, si se profundiza más adelante, las fundamentaciones en la lingüística Saussureana, la semiótica estructural del primer Barthes, la antropología estructural de Levy- Strauss, los estudios de Piaget y en el marxismo estructural de Althusser entre otros.
- La segunda tópica basada en el acercamiento pos estructural, cuyos conceptos están referidos a, o muy cercanos a, los trabajados por Foucault, y quizá Deleuze que remiten a los procesos de dispositivos, resistencia, poder y formación de subjetividades. Si se revisan más autores estarán también las investigaciones basadas en inteligencias múltiples de Gardner.
- Una tercera tópica cuyas bases de investigación se relacionan con posiciones socio históricas, que retoma los trabajos de Vygotsky como soporte para sus investigaciones, pues parten de una concepción en la que los autores consideran los estudios de la dialéctica. También pueden incluirse otros autores que no están entre los revisados pero que se basan en las concepciones dialéctico marxistas de la historia.
- Una cuarta tópica que estamos postulando en esta investigación que introduce los problemas de pensamiento sistémico y complejidad, que permite una mirada no reduccionista, y que se relaciona con conceptos como el indeterminismo, el caos y la incertidumbre en la sociedad del siglo XXI, también, si se revisan posteriormente más autores se encontrarán algunos que se basan en la cognición situada, y cognición relacionada con Maturana y Varela.

Pensamos que el modelo de complejidad nos permite entender el conjunto de operaciones del sistema que lo separa del entorno, y este se presenta en permanente diálogo y transformaciones e influencias del entorno.

Diferenciando los fundamentos epistemológicos vistos anteriormente, de los enfoques de la educación artística, encontramos que en Colombia se dan influencia de diversos enfoques internacionales como son los enfoques moderno y posmoderno. Se puede decir que en esta visión moderna se presentan para el desarrollo del siglo XX tres elementos importantes: el desarrollo del sistema escolar para un mayor

número de personas; la sucesión de movimientos de vanguardia en las artes, principalmente en las artes visuales; y el arte infantil como una manifestación correspondiente a esa edad, el cual hay que saber apreciar, conocer, respetar y fomentar (Morales Artero, 2004: 15).

En el enfoque moderno podemos diferenciar tendencias que influyen en Colombia, como la escuela nueva, el arte como expresión, la tendencia disciplinar, la tendencia cognitivista, la influencia de la semiótica, la tendencia crítico social. Entre los enfoques posmodernos se encuentran las tendencias vinculadas con el multiculturalismo, la tendencia reformista reconstruccionista, la comprensión de la cultura visual, la propuesta pragmática, el abordaje triangular, los enfoques feministas, los micro relatos, el multiculturalismo y algunos proyectos enfocados en la decolonialidad, este enfoque posmoderno es aún muy reciente y lucha en diversas propuestas sin ser muy clara la teoría que lo sustente.

TRANSFORMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

El pensamiento occidental tiene características básicas como su dependencia del lenguaje, la formalización de la lógica, la concepción heredada de una ontología, y estas bases van a ser cuestionadas a finales del siglo XX e inicios del XXI. Cuatro autores: Maldonado (2013), Morin (1995-1998), Luhmann (2012) y Colom (2002), hacen alusión a la ruptura y la diferencia que se presenta dentro del pensamiento occidental. El pensamiento tradicional es nombrado en Luhmann como veteroeuropeo, en Maldonado cultura occidental, en Morin pensamiento simple, en Colom racionalidad moderna (opera desde el orden, la especialización y el análisis). Por lo tanto, basados en la complejidad, se propone re-pensar las bases lógicas, hacer frente a lo ontológico y acoger la ruptura epistemológica y el pensamiento dialógico con relación a la educación artística.

El pensamiento mecánico analítico no da cuenta de la evolución o de las operaciones que encontramos en las sociedades que han alcanzado la diferenciación funcional (Luhmann, 1998). El hecho de que la realidad social se presente en estado de aparente desorden y aun de caos, nos permite preguntarnos si se requiere una epistemología y unos conceptos diferentes ante una realidad como la de la ciudad de Medellín.

Para realizar esta investigación se requirió la transformación en tres niveles, uno cognitivo, uno epistemológico y el último el de la teoría social. Así se propuso encontrar alternativas al pensamiento reduccionista a través de nuevas operaciones mentales, encontrar y procurar interiorizar categorías complejas presentes en el sujeto que observa. Diferenciar según algunos autores las características de los sistemas complejos, y de los sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados; y por último aplicar para el sistema de relación arte y pedagogía, que consideramos como la emergencia de la sensibilidad, las propiedades de los sistemas de comunicación simbólica altamente generalizados.

En cuanto a los procesos mentales del observador se entendió que, para una observación de los sistemas complejos, se interiorizan categorías para usarlas como las herramientas del pensamiento, estas son reportadas por Bonil y otros (2004) por Bonil y Pujol (2008a) (2008b). Exponemos aquí cinco categorías:

- Categorías de indicadores relacionados con teoría de sistemas;
- Categorías de indicadores relacionados con multicausalidad y multiefecto;
- Categoría de indicadores relacionados con la irreversibilidad;
- Categoría de indicadores relacionados con el azar y la indeterminación,

- A los cuales se le agregaron categorías de indicadores relacionados con el papel lógico del observador.

En cuanto a las características de los sistemas complejos se pueden encontrar varios autores, citamos aquí uno de ellos que considera que el sistema complejo se caracteriza por:

- Múltiples actores,
- Múltiples procesos,
- Diversas escalas espacio-temporales,
- Diversos niveles de organización –vínculos micro macro-,
- Múltiples consecuencias (ecológicas, económicas, sociales, éticas, políticas y culturales).
- Por lo tanto, requieren un estudio interdisciplinario (Rodríguez Zoya, 2015, Minuto 11:53).

Según Rodríguez y Torres Nafarrate (2008: 182), estudiando a Luhmann puede comprenderse la teoría de los medios simbólicos de comunicación altamente generalizados, en modo sucinto, de la siguiente manera:

1. Los medios de comunicación altamente generalizados son Medium/Forma.
2. Son simbólicos ya que acoge el sentido del signo que designa también su propia función, permite comprender la reentrada -Re-Entry- de una diferencia en lo diferenciado por ella.
3. Son simbólicamente generalizados porque tienden un puente sobre una diferencia, dotando de esta manera a la comunicación con posibilidades de aceptación.
4. Dicen Rodríguez y Torres (2008: 183) que "es indispensable que los medios de comunicación simbólicamente generalizados aumenten la probabilidad de aceptación de la comunicación y con ella la disposición de involucrarse, a continuar la comunicación" (Rodríguez y Torres, 2008: 183).
5. Los medios sim-bólicos inmediatamente producen nuevas diferencias y problemas de comunicación.
6. "Los medios de comunicación son simbólicamente generalizados, dado que solo se pueden crear las expectativas correspondientes si la forma opera en variadas situaciones" (Rodríguez y Torres, 2008: 184), no solo en una.
7. "Estos medios de comunicación simbólicamente generalizados hacen posible una combinación de selección y motivación altamente improbable" (Rodríguez y Torres, 2008: 184).

Aplicando estos conceptos a la realidad del entorno, en la ciudad de Medellín encontramos que, en resumen, llamamos sistema de comunicación sensible, al **sistema conformado por fuerzas y flujos de información en redes que hacen sinergia y constituyen operaciones y códigos de la sensibilidad, consolidando una forma de ver y sentir que varía, permuta, deriva y evoluciona**. A este sistema se le puede describir sus características en un momento dado. Los siguientes son los resultados que evidencian esta postura teórica.

RESULTADOS

Si entendemos lo sensible como sistema de comunicación simbólico altamente generalizado, un sistema de comunicación que condensa las operaciones y códigos ofrecidos desde el sistema. A continuación, describimos en el nivel estructural algunas redes y en el nivel comunicativo algunas de estas operaciones.

La primera muestra el nivel de red de relaciones en el sistema, el caso es el programa Desearte paz del Centro Colombo Americano. El nivel de relaciones sociales que emerge puede describirse en red y en Desearte Paz podría describirse año tras año. Realizamos la red para el año 2009 en el que aparecen diversos nodos, tanto de artistas como de instituciones, entre otros, de docentes y de asesores.

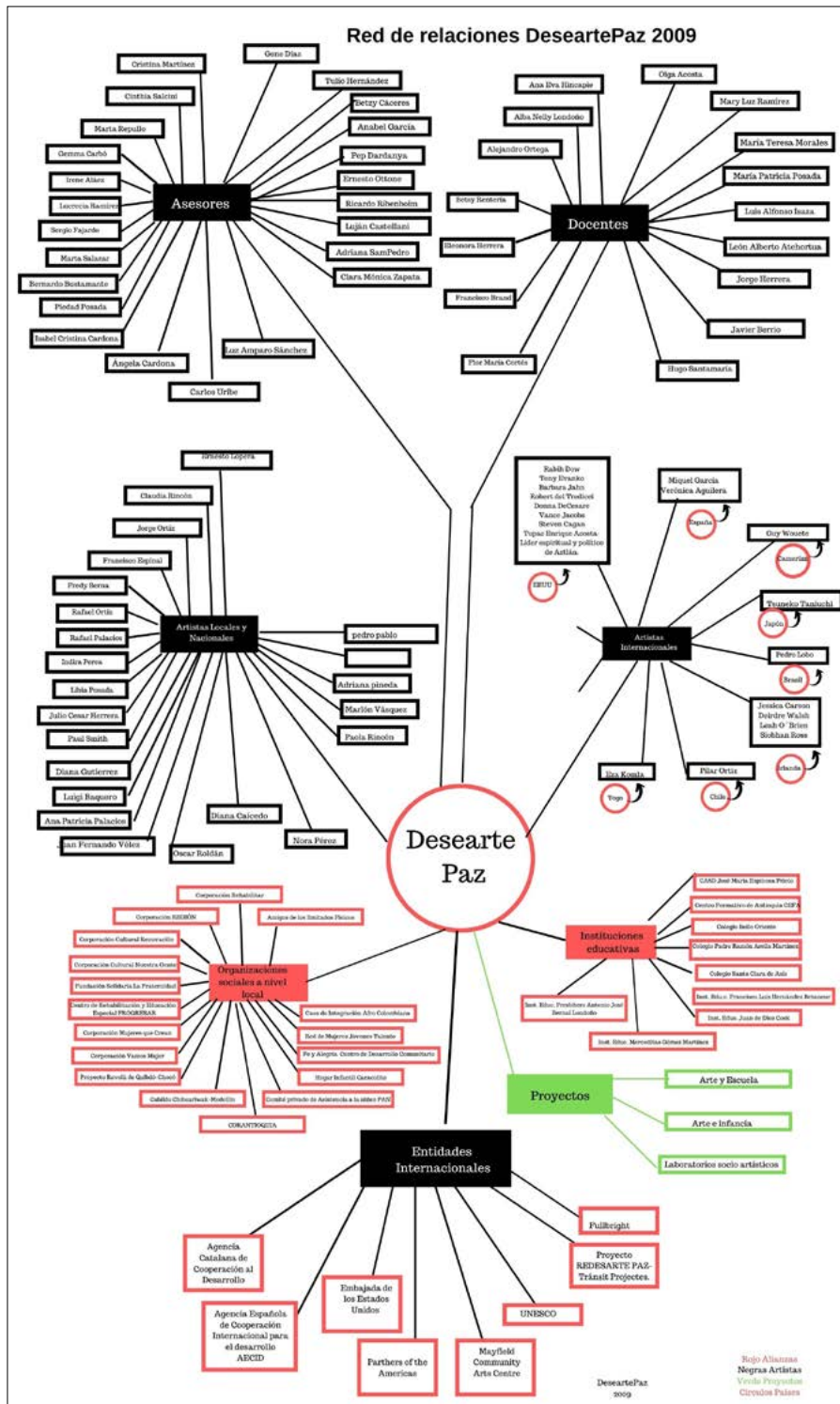


figura 2.

Como segundo resultado podemos describir con un modelo sistémico la correlación entre arte y pedagogía en los entornos sociales de la ciudad de Medellín.

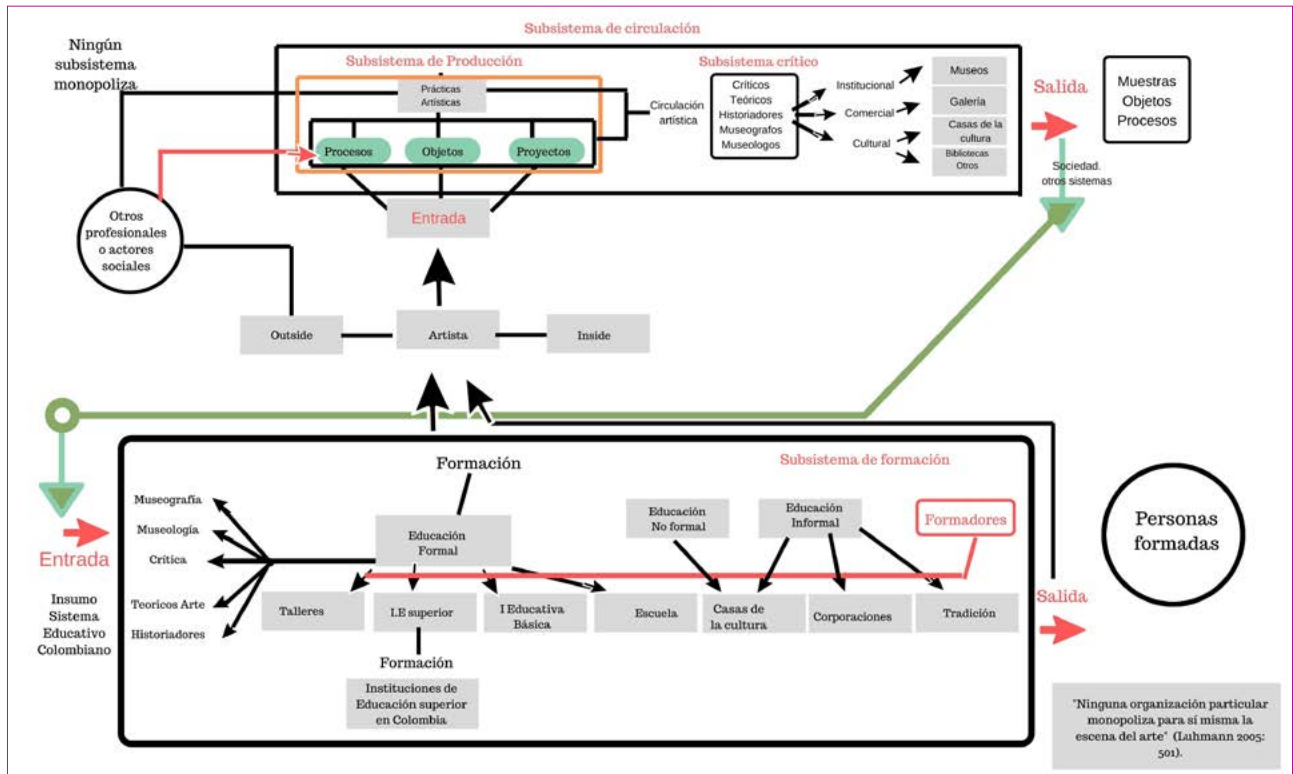


figura 3.

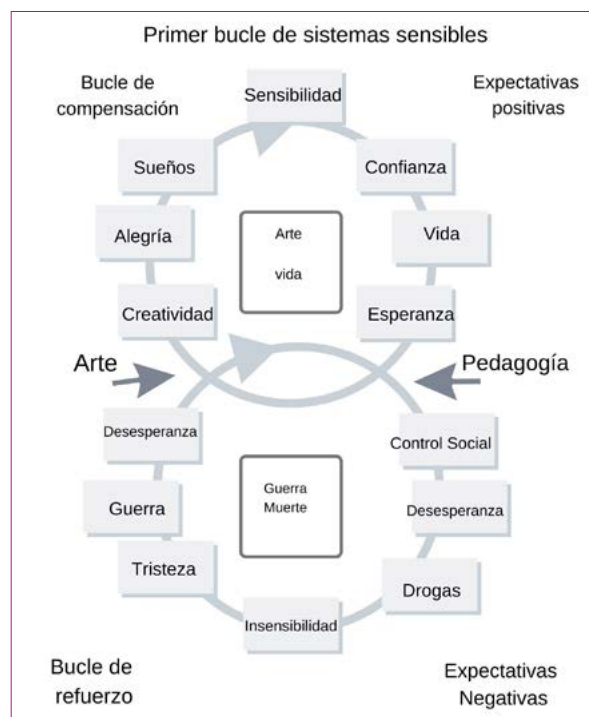


figura 4.

En tercer lugar, resalta la posibilidad de encontrar bucles recursivos de compensación y de refuerzo, que componen y recomponen el sistema autónomo de sensibilidad, como lo muestra las experiencias de Corporación Renovación

Encontramos en la figura la manera de operar recursivamente los procesos que surgen al encontrarse arte y pedagogía, consolidado un cambio, frente a una propuesta social de guerra y muerte y la educación artística encuentra una vía para el arte y la vida.

CONCLUSIONES

Recordemos que “los sistemas simbólicos altamente generalizados orientan las relaciones mutuas entre los agentes” (Mascareño 2009). En este sentido, un sistema de sensibilidad nos permite que los agentes sociales tengan una mayor fluidez de comprensión, ya que la comunicación es bastante difícil entre alter y ego según nos dice Luhmann (1998,2012).

Quizás por eso se puede observar este sistema de sensibilidad en sociedades complejas, como en la ciudad de Medellín, en la cual, la comunicación es aún menos probable, por efecto de la violencia continuada por décadas, y como respuesta a esta situación un sector de artistas educadores propone aportar al tejido social, a través de lo que nosotros llamamos lo sensible comunicacional, desplegando el sistema sensible que reúne aspectos de operaciones y códigos que como decíamos anteriormente tienden un puente sobre una diferencia, dotando de esta manera a la comunicación con posibilidades de aceptación.

BIBLIOGRAFÍA

Bonil, J., Guilera, M., Tarín, R.M, Fonolleda, M., Pujol, R.M. (2004). Evaluar el grado de incorporación de la complejidad en las producciones del alumnado: propuesta de indicadores. Revista Investigación en la Escuela. pp. 99-107. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/61004/Evaluar%20el%20grado%20de%20incorporaci%C3%B3n%20de%20la%20complejidad%20en%20las%20producciones%20del%20alumnado.%20propuesta%20de%20indicadores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Bonil, J., Pujol, R. (2008a). El paradigma de la complejidad, un marco de referencia para el diseño de un instrumento de evaluación de programas en la formación inicial de profesorado. En: revista Enseñanza de las ciencias, v. 26 (n. 1), pp. 5-22. En: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+paradigma+de+la+complejidad%2C+un+marco+de+referencia+para+el+dise%C3%B1o+de+un+instrumento+de+evaluaci%C3%B3n+de+programas+en+la+formaci%C3%B3n+inicial+de+profesorado.+&btnG=

Bustamante, B. (agosto 2016). Aproximación a una re-conceptualización de la

Educación Artística en la sociedad del conocimiento en Colombia. Revista GEARTE, v. 3, (n.2), pp. 151-161. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/gearte/issue/view/2869>

Colom, A. (2002). La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación. Barcelona: Paidós.

Luhmann, N. (1998). Complejidad y modernidad, de la unidad a la diferencia. Madrid: Trotta.

Luhmann, N. (1998). Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos.

Maldonado, C. (2013). El paradigma de la complejidad en sus Implicaciones para las Ciencias Sociales [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=GoC_rE39tt4

Mascareño, A. (2009). Medios simbólicamente generalizados y el problema de la emergencia. En: Revista Cinta Moebio. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44293948_Mascareno_A_2009_Medios_simbolicamente_generalizados_y_el_problema_de_la_emergencia_Cinta_de_Moebio_36_174-197

Mejía, S. y Yarza de los Ríos, A. (septiembre-diciembre 2009). "Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006". Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, (n. 55). pp. 171-188.

Morales, J. (2004). La Evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria [Tesis Doctoral (2001). Director de Tesis: Dr. José Tejada Fernández. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de ciencias de la educación, Departamento de pedagogía aplicada]. España. Recuperada de: <https://ddd.uab.cat/record/37641>. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5036>

Morin, E. (1995). Sociología. Madrid: Ed. Tecnos.

Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Olaya, O. (2008). Consideraciones y recomendaciones para el desarrollo de una Educación Artística. Memorias Seminario Internacional de Educación Artística. Santiago de Chile.

Olaya, O. (2009). Enseñanza de las artes visuales en Colombia.

Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Ense%C3%B1anza+de+las+artes+visuales+en+Colombia&btnG=

Rodríguez, L. (2015). Sistemas complejos, investigación interdisciplinaria y simulación computacional, [Video, parte 1]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=G0EGtpPmmL0>.

Rodríguez, M., Torres, J. (2008). Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann. Méxi-co: Herder.

A CARTA/PESSOA COMO PARTITURAS DE VIDAS EM PROCESSOS E RETROCESSOS CON(TECNO)VIVIAIS

THE LETTER/PERSON AS SCORE OF LIVES IN CON(TECNO)VIVIAIS PROCESSES AND SETBACKS

LA CARTA / PERSONA COMO PUNTAJE DE VIDAS EN PROCESOS Y RETROCESOS CON(TECNO)VIVIAIS

Eneila Almeida dos santos¹ / Gustavo Henrique Lima Ferreira²
(UEA/AM) (UFT/UNESP)

Resumo: Este trabalho fala sobre uma experimentação de presenças existentes nos limiares entre a convivência e a tecnovivência, utilizando a Carta como instrumento de ações mediado por recursos tecnológicos, que nos permitiu planejar as etapas de convívio dentro do tecnovívio, a partir dos diálogos com Jorge Dubatti. Uma atitude que nos remeteu ao passado, às memórias de uma época em que as cartas eram acessíveis à comunicação. Assim se iniciou uma relação de memórias e vivências pulsantes entre pessoas que precisam se completar pessoal e profissionalmente, em períodos de isolamento social, provocados pela Covid-19 para ousar outras possibilidades artísticas. Conectando nossas territorialidades pelo ambiente virtual, buscamos rachaduras e estrias que pudessem quebrar a suavidade das conexões digitais, como descrito por Byung-Chul Han, e sobrepôr véus e camadas como Vilém Flusser preconizou no processo de lidar com dispositivos tecnológicos. Dois professores universitários do Norte do Brasil, experimentando presenças existentes nos limiares entre o convívio e a tecnovivencialidade, utilizando a carta como instrumento de ações mediadas por recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Performatividade, Carta convívio, Telepresença

A CARTA MANUSCRITA

Simbolicamente uma carta nos remete a papel, um espaço a ser preenchido por pensamentos, ideias e emoções. As linhas riscadas ou criadas mentalmente, inspiram os primeiros desenhos, ainda trêmulos, letras e palavras que nem sempre combinam em suas junções e sentidos.

Os pensamentos ensaiam cada etapa, almejam coerências, por vezes, espaços que comportem a imensidão dos desejos entre pessoas falantes. A ideia adquire formas, cheiros, texturas e um sentimento de apego, de imprimir vida com tinta na arte da comunicação entre locutores.

Uma carta se define pelas intenções, é respeitosa para os diálogos, pausada para reflexões e sabe se comportar nos tratamentos, nas saudações, nas regras de composição desde a sua veste, corpo e o selo

¹ Doutora em Educação: Currículo PUC/SP, Mestra em Educação, Arte e História da Cultura - UPM/SP, Graduada em Artes Cênicas e Pedagogia. Professora Adjunta do Curso de Teatro da Esat /Uea

² Doutorando em Arte-Educação na UNESP, Mestre em Artes Cênicas pela UFRN e graduado em Artes Cênicas - Habilitação em Direção Teatral pela UFRJ. É Professor do curso de Licenciatura em Teatro na UFT.

de conclusão. O enredo se organiza em sintonia, carta escrita e enviada, carta recebida e lida, ambas mediatas num entrelaço de emoções e ansiedades necessárias para o contínuo processo de se dizer e escutar.

Existe presença, compartilhar de energias pelo papel, são rastros e pegadas de nós mesmos que envelopamos a outros em registros datados. Centelhas que resistem ao tempo, caminham por várias mãos e pés, viajam pelos espaços do céu, das águas, das estradas de terra e de concreto e se condensam nas mudanças de temperatura, passam por tempestades, ventanias, calor e frio.

Para manter-se orgânica, potencializam as suas intenções nas bolsas de lona dos correios e germinam durante as andanças dos carteiros, sementes que só o/a destinatário/a poderá florescer pelas afinidades e proporções de interesses. Enfim, a sensação de escrever se lendo em cada momento é a mesma de se ouvir nos sons que ecoam da leitura do/a remetente!

ASSIM COMEÇOU ...

Uma relação de memórias e vidas pulsantes entre pessoas que se precisam para se completar pessoal e profissionalmente, em períodos de isolamento social, ocasionado pela Covid-19 para ousar outras possibilidades artísticas. Em dupla, resolvemos experimentar presenças existentes nos limiares entre a convivência e a tecnovivência, utilizando a Carta como instrumento de ações mediadas por recursos tecnológicos, que nos permitiu planejar as etapas de convívio dentro do tecnovívio, a partir dos diálogos com Jorge Dubatti.

Mas antes, precisamos nos apresentar, somos dois professores da Graduação em Teatro da região norte, Gustavo em Tocantins e Eneila no Amazonas, que não nos conhecemos presencialmente, mas que decidimos nos comunicar, nos interconectar por cartas, manuscrita, enviada pelo correio e digital em editor de texto, postada pela Web, durante as atividades e estudos do grupo de pesquisa que participamos, Performatividades e Pedagogias, coordenado pela professora Carminda André – Unesp/SP.

A CARTA/PESSOA/ENEILA LIDA PELO GUSTAVO

A carta nada mais é que uma ferramenta virtual. Se no ambiente digital tecnológico os interlocutores podem estar no mesmo ciberespaço ao mesmo tempo, na carta física, não há esta suposta conexão temporal. Há uma extemporaneidade entre a escrita e a leitura da carta que, por sua vez, conecta esses tempos distintos. Aquele que escreve lança seu pensamento no futuro, enquanto aquele que lê, compartilha, neste futuro, daquilo que lhe foi lançado no passado.

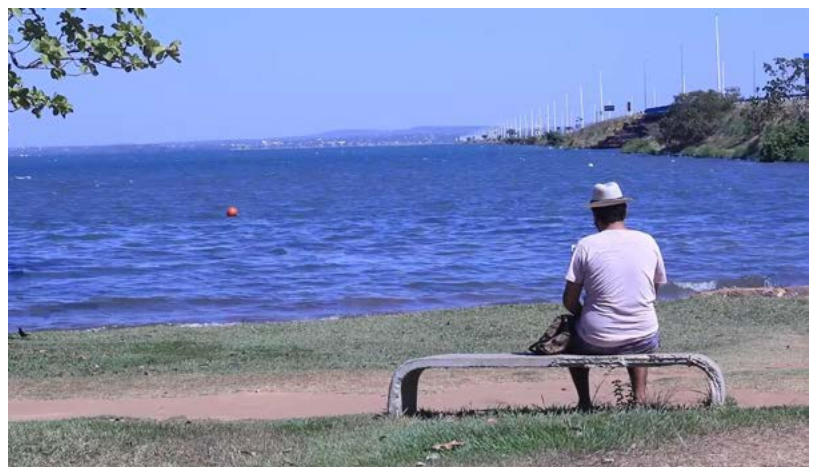


Figura 1: Gustavo. Frame do vídeo "A Carta/Pessoa" (2021). Acervo dos autores.

Porém, os vestígios deixados pela fisicalidade da carta carregam substâncias vinculadas aos interlocutores. O traço da escrita, as marcas das mãos, o cheiro, são alguns dos elementos impressos no papel, que através da carta percorrem distâncias para levar parte de alguém em busca do encontro.

A CARTA/PESSOAGUSTAVO LIDA POR ENEILA

Escrever uma carta me levou ao passado, às lembranças de um tempo em que a comunicação acessível eram as cartas, já que os telegramas eram de difícil acesso pelos altos custos e os telefonemas quase impossíveis.

Convivemos com os nossos desejos e intenções de performar a carta/vida, o objeto/pessoa, traçamos e delimitamos territórios de aproximações, singularidades de experimentações, nos exigimos enquanto protagonistas das escritas que precisavam de escutas e falas, momentos pausadas outros aceleradas e entrelaçadas, eram corpos separados materialmente, mas unidos pelos diálogos, conectados, como destinatário/remetente, artista/espectador/a através da voz, a nossa corporeidade presente, uma parte indissociável do todo que nos habitou durante as vivências.



Figura 2: Sobreposição de imagens. Frame do vídeo "A Carta/Pessoa" (2021). Acervo dos autores.

Para Dubatti, o convívio é,

"[...] a soma de interações que envolvem duas ou mais pessoas quando elas compartilham territorialmente um vínculo. Este vínculo é dado pela materialidade do corpo, e impõe uma quantidade de condições. Por exemplo, o indivíduo não pode se desterritorializar, já que está incluído em uma zona comum de experiências dada pelas cores, pelos sons, pelos condicionamentos contextuais e pela historicidade". (DUBATTI, 2011, p.02)

Nos tornamos íntimos pela escrita um da outra, nos permitiu sentir desejos pelos sentimentos registrados nas cartas e de mergulhar no entrelugar que rompe com a estabilidade do conhecimento tátil do teatro, das relações de convívio e tecnívio, propostas por Jorge Dubatti.

"O que é sumamente interessante no Teatro é que, por um lado, sua base está no convívio, no encontro com o outro, no corpo a corpo. É possível haver tecnologização nesta relação — podemos usar televisores ou outros equipamentos. Se o corpo do ator está alterado, fragmentado ou transformado pela tecnologia, mas está presente, o convívio se estabelece. Só não podemos subtrair o corpo do ator, porque então se passa a outro paradigma tecnovivial". (DUBATTI, 2011, p.04)

Os lugares e as ações teatralizadas foram conviviais, para que proporcionassem a/o remetente e destinatário/a, as mesmas experiências e emoções, sentidas nos momentos das escritas das cartas, enquanto objeto de representação, outra qualidade de presença se fez sentida, atuante em todas as experimentações.

A CARTA/PESSOAGUSTAVO LIDA POR ENEILA

Partindo dessa des/conexão entre indivíduos tentando se comunicar, buscamos na carta o lugar de encontro, pela vontade de compartilhar momentos, diante da necessidade de isolamento. Se entendermos que a presentificação se dá quando nos encontramos no mesmo espaço e tempo em que a ação está sendo realizada, a presença nesse campo virtual expande a relação espacial para qualquer lugar onde os indivíduos possam se conectar.



Figura 3: Eneila. Frame do vídeo "A Carta/Pessoa" (2021). Acervo dos autores.

Nesta relação de distanciamento físico e aproximação via meios manuscritos e digitais, se deu uma presença virtual. O termo virtual vem cada vez mais sendo vinculado a algo realizado por programas digitais, por aparelhos tecnológicos e computadores. Mas como arte-educadores, nós, Gustavo e Eneila entendemos que devemos buscar uma compreensão mais ampla. Nos interessa pensar no virtual como aquilo que existe como potência, é devir, no sentido de vir a ser.

A arte então pode ser entendida também como devir. A arte é uma forma de produzirmos novos olhares para o mundo, olhares que são mundos em potencial, são mundos a vir a ser, portanto, devir. Podemos então dizer que são mundos virtuais. Arte é também virtualidade.

O uso de um recurso midiático, nesse contexto, evoca esse devir da arte, mas também nos coloca em diálogo com Josette Ferál (2015), quando a pesquisadora francesa relaciona o uso das mídias como uma possibilidade contemporânea de distanciamento.

"Na atuação das performances multimídia, bem como na atuação brechtiana, tudo parte e tudo volta ao real num questionamento que busca analisar-lhe a situação. É portanto sobre a análise do real e sua percepção pelo artista e pelo espectador que resulta o essencial do trabalho de distanciamento (...) As performances multidisciplinares recorrem às mídias como material de nosso universo cotidiano que reproduzem nosso ambiente e modelam nossa sensibilidade tanto quanto nosso imaginário". (FERÁL, 2015 p. 237)

Ferál argumenta que o distanciamento proposto por Brecht falava a uma realidade de seu tempo, onde a coletividade regia as ações das pessoas: "era uma realidade antes de tudo social e o homem aparecia aí como um produto da coletividade". (FERÁL, 2015 p. 241).

Se pensarmos em obras como "Terror e Miséria no Terceiro Reich", obra escrita entre 1925 e 1938, tanto a coletividade que Brecht quer construir com o público, quanto a que ele quer combater estão muito bem estabelecidas.

*"Quando ouvimos no quinto ano, que aquele
Que diz ter sido enviado por Deus
Estava agora pronto para sua guerra, que forjados
Estavam tanques, canhões e navios de guerra, e que havia
Nos seus hangares aviões em tal número
Que, levantando voo, a um gesto seu,
Iriam obscurecer o céu, nessa altura decidimos
Olhar em volta e ver que espécie de povo, composto por que pessoas
Em que situação, com que tipo de ideias
Iria ele convocar sob a sua bandeira. Fizemos uma parada militar".*

(BRECHT, 2008, p.09)

Brecht fala diretamente ao coletivo. Ele evoca os erros da militarização do povo alemão, para mostrar os horrores produzidos por essa coletividade. Mas em nenhum momento Brecht fala contra a noção de coletivo em si, muito pelo contrário. Ele questiona os desvios, a exclusão e o apagamento de muitos em prol de um suposto projeto de nação. O que Brecht nos provoca a construir é justamente uma coletividade ampla, humana, que aceite o outro e que construa junto, não contra. Para Ferál, Brecht colocava em cena, portanto, uma espécie de "homem universal".

Nesse momento, você que acompanha este breve escrito pode estar se perguntando: *Mas porque saímos da carta, para batermos na porta de Brecht e na noção de coletivo?*

A questão é que vivemos em um momento em que a noção de indivíduo se sobrepuiu a qualquer coletividade. Ainda na década de 1980, quando Vilém Flusser escreveu sobre imagens técnicas e a predominância cada vez maior das tecnologias digitais, o filósofo Checo-brasileiro, ao mesmo tempo em que se preocupava com o que chamou de "totalitarismo programador", manifestava esperança de que o avanço das tecnologias poderia nos servir coletivamente, em prol de uma sociedade utópica, livre do trabalho: "Uma sociedade emancipada do trabalho e que acredita ser livre para decidir não seria por acaso uma daquelas utopias desde sempre imaginadas pela humanidade?" (FLUSSER, 2017, p. 61)

Para Flusser, em algum momento, com o avanço tecnológico, os aparelhos passariam a ter uma quantidade de escolhas e possibilidades em seus programas, que ultrapassariam qualquer capacidade de decisão humana. Nesse sentido, esse totalitarismo programador seria invisível, pois inalcançável pela mão ou pela mente humana. Em alguns aspectos, já temos um vislumbre dessa situação, quando avançamos para a chamada internet das coisas. Flusser argumenta que só conseguimos identificar essa relação por ela ainda estar em seu estado embrionário.

Caminharíamos, portanto, para uma sociedade intersubjetiva, em que o Si iria dar lugar à alteridade. “A sociedade da informação é, segundo Flusser, uma estratégia para ‘desfazer a ideologia de um Si a favor do conhecimento de que existimos um para o outro e que ninguém existe para si mesmo’”. (HAN, 2018 p. 86-87)

Porém, como nos demonstra o coreano Byung-Chul Han, ocorreu o exato oposto. Avançamos em direção de uma individualização. Não apenas perdemos laços com a coletividade, como mergulhamos completamente na era do Si, do Self, onde o sujeito passa a ser seu projeto. Projeto de si, pronto para se “vender” e não mais construir coletivamente.

“Esse messianismo da conexão [proposto por Flusser] não se confirmou. A comunicação digital, muito antes, faz com que a comunidade, o Nós eroda. Ele destrói o espaço público e aguça a individualização do ser humano. Não o “amor ao próximo”, mas sim o narcisismo domina a comunicação digital. (...) O projeto para o qual o sujeito se liberta se mostra hoje ele mesmo como figura de coação. Ele desdobra a coação na forma do desempenho, da auto-otimização e da autoexploração. Vivemos hoje em uma fase história especial, na qual a liberdade, ela mesma, provoca coações”. (HAN, 2018 p. 86-87)

Mas voltemos à carta, antes que você, caro leitor ou cara leitora nos questione onde ela foi parar. E nossa defesa é de que a carta nada mais é que uma ferramenta virtual que rompe, ou ao menos no nosso caso, tenta romper com esse projeto auto exploratório apontado por Han. Para escrever uma carta, o ser precisa se doar ao outro. Ela requer tempo, reflexão, conexão. É a busca por uma conexão para além o self. Vivemos cercados de ferramentas de suposta conexão e diálogo, como e-mails, mensagens de texto, postagens de redes sociais. Porém, em uma sociedade cada vez mais acelerada, essas ferramentas foram se desumanizando. E-mails recebem seus nomes da carta, são correios eletrônicos, mas dividimos com você a pergunta: Qual a última vez que escreveste uma carta, dedicada a alguém, via *e-mail*? Não falamos de mensagens de trabalho, de informações burocráticas, mas de dedicar seu tempo a escrever para o outro.

O mesmo podemos pensar dos outros serviços mencionados. Mensagens de texto substituem conversas mais longas. Já as redes sociais viraram outdoors acelerados, onde o sujeito-projeto apresenta sempre sua melhor imagem, seja para convencer aos outros, ou muitas vezes a si mesmo. Durante a pandemia, fomos confrontados com o tamanho do nosso isolamento, mesmo estando cercados por ferramentas conectivas. A busca por reuniões, *lives*, *meets*, *calls*, *conferences*, explodiu a partir do momento em que não pudemos ignorar o quão sozinhos estávamos. Porém, em pouco tempo fomos nos afogando no oceano de acontecimentos disponíveis. Como em um panóptico digital, nos vimos expostos e nos expondo, em busca de um pouquinho de conexão com o outro.

“Os habitantes do panóptico digital não são prisioneiros. Eles vivem na ilusão da liberdade. Eles abastecem o panóptico digital com informações que eles emitem e expõem voluntariamente. A autoexposição é mais eficiente do que a exposição por meio de outro. Aí reside um paralelo com a autoexploração. A autoexploração é mais eficiente do que a exploração por outro porque ela é acompanhada do sentimento de liberdade. Na autoexposição a exibição pornográfica e o controle panóptico coincidem”. (HAN, 2018 p. 86-87)

Se no ambiente digital tecnológico os interlocutores podem estar no mesmo ciberespaço ao mesmo tempo, na carta física, não há esta suposta conexão temporal. Porém, os vestígios deixados pela fisicalidade

da carta carregam substâncias vinculadas aos interlocutores. O traço da escrita, as marcas das mãos, o cheiro, são alguns dos elementos impressos no papel, que através da carta percorrem distâncias para levar parte de alguém em busca do encontro.

Ao ler a carta manuscrita, o leitor retoma o tempo da escrita do seu interlocutor. A conversa se dá num processo virtual, nesse devir ser. Quando Gustavo escreve a carta, ele projeta a imagem de Eneila, com quem dialoga, para que dias e até meses depois, ao ler a carta no centro de Manaus, Eneila faça Gustavo vir-a-ser no meio da capital amazonense. Um devir Eneila, que posteriormente evoca um devir Gustavo, que constrói no vídeo um devir encontro. Tanto a carta manuscrita como a digital podem ser consideradas formas de virtualidade, porém, cada uma revela aspectos distintos da noção de presença.

Essa busca do encontro, do coletivo, da alteridade, foi o que nos moveu, Eneila e Gustavo, na construção dessa carta/pessoa, em formato vídeo-carta-conversa, propondo o encontro de múltiplas virtualidades. A virtualidade da carta, que evoca uma conversa, a do vídeo que evoca um contato e a da própria arte, que nos une nesse mundo em devir.

Seguimos trabalhando nas frestas, nas possibilidades, tentando romper o casulo desse self isolado em seu frenesi, na busca de nosso panapaná borboletárgico.

REFERÊNCIAS

BRECHT, B. (2008). Terror e Miséria no Terceiro Reich. Rio de Mouro: Printer Portuguesa, Biblioteca editores Independentes.

FÉRAL, J. (2015). Além dos Limites—Teoria e Prática do Teatro. São Paulo: Perspectiva.

FLUSSER, V. (2017). O mundo codificado: Por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Ubu editora.

HAN, Byung-Chul. (2018) No enxame: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes.

Site

MENDONÇA, Renato. Conexões: Entrevista com Jorge Dubatti. In: Cena 10. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/26187/15321> acessado em 2022.

Vídeo

A carta/pessoa – vídeo experimento por Eneila Almeida dos santos e Gustavo Henrique Lima Ferreira. Disponível completo no link <https://youtu.be/vYBDJI5DUjA>

LEITURA DE IMAGENS NA LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO PARA O LETRAMENTO VISUAL E LITERÁRIO

READING IMAGES IN CHILDREN'S LITERATURE: POSSIBILITIES FOR A CURRICULUM FOR VISUAL AND LITERARY LITERATURE

LECTURA DE IMÁGENES EN LITERATURA INFANTIL: POSIBILIDADES DE UN CURRÍCULO DE LITERATURA VISUAL Y LITERARIA

Marília Forgearini Nunes¹
(UFRGS)

Resumo: Paulo Freire (1985) afirma que a leitura não se reduz às palavras. John Dewey (2005) defende a importância de viver a arte como experiência estética, plena de sensibilidade. A compreensão de que leitor é quem decodifica a linguagem verbal ignora oportunidades de viver a experiência da leitura de forma sensível, por exemplo, as dos livros de imagem da literatura infantil que enunciam por meio da linguagem visual. Um conjunto de capas de livros de imagem publicados e premiados pela Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil no Brasil é analisado e apresentado com o objetivo de discutir como a mediação de leitura torna-se experiência de letramento visual. As reflexões reforçam a discussão sobre as possibilidades de significação da literatura infantil por meio de suas imagens, ampliando a experiência da leitura estética por meio da linguagem visual e promovendo um currículo de Educação Infantil e Ensino Fundamental voltados ao letramento visual e literário.

Palavras-chave: ler; mediar; educação visual; educação literária; livro de imagem

A capa de um livro convida à leitura e se este livro for um livro de imagem de literatura infantil esse convite será para ler imagem e ler literatura. Diante de 4 capas de livros de imagem premiados no Brasil pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) este trabalho se propõe a pensar sobre as experiências de letramento visual e literário que o aceite ao convite para ler possibilitam e que também podem organizar um currículo voltado ao desenvolvimento dessas experiências de letramento.

De modo geral, a leitura de imagem é assumida sob a perspectiva Freiriana (1985) que amplia o conceito de leitura e considera a importância de um olhar mais atento e sensível ao mundo. Agrega-se a esse entendimento a importância de que o olhar-leitor viva a experiência diante da imagem considerando que ela mobiliza novas experiências, assumindo a concepção de experiência em relação à educação conforme Dewey (1976). Além disso, é preciso considerar que a experiência de ler imagem associa-se à experiência de ler literatura que é cultura, prazerosa e aberta à imaginar a partir da linguagem tanto verbal quanto visual.

¹ Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS). Docente do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (UFRGS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/CNPq) e do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq).

As capas de um conjunto de livros de imagem premiados pela FNLIJ são objeto de estudo e reflexão, analisando como elas deixam transparecer sentidos e modos de ser e agir para interagir com um leitor implícito, como convite à leitura do livro e às práticas de leitura de imagem e leitura literária. Entende-se que o modo como a capa convida à leitura a partir de uma enunciação discursiva visual deixa marcas de um comportamento de interação durante a leitura, modos de ser e agir, que podem ser relevantes para uma leitura sensível e não meramente inteligível. Esse convite torna-se fundante para que se organize um currículo que oportunize a constituição de identidades (SILVA, 2011) possibilitando a escolha, a construção de preferências e o estabelecimento de referências que acompanharão o sujeito em suas experiências de leitura do mundo, em situação em que os letramentos visual e literário se desenvolvem.

O conjunto de capas que será analisado constituiu-se a partir dos seguintes critérios para escolha dos livros: 1) ser premiado na categoria Imagem na premiação anual da FNLIJ; 2) ter sido premiado uma das três décadas em que a categoria existe na premiação; 3) ter autoria brasileira.

O artigo divide-se em três partes. Na primeira, os conceitos essenciais das perspectivas teóricas de base a semiótica discursiva e a sociosemiótica serão explicitados. Na segunda parte, analisaremos as capas dos quatro livros selecionados, descrevendo o percurso gerativo de sentido a partir dos enunciados visuais e, em seguida, ponderando sobre como o texto visual da capa pode ser mediador das interações leitoras que possibilitam, ampliam ou reduzem a relação sensível entre texto e leitor. Por fim, reúnem-se algumas considerações finais em torno da potência sensível da capa do livro de imagem como elemento de leitura visual, motivação da leitura do livro e organização de um currículo voltado aos letramentos visual e literário.

LEITURA DE IMAGEM: SENTIDO PRODUZIDO NAS RELAÇÕES DO TEXTO E NA INTERAÇÃO DA LEITURA MEDIADA PELA CAPA

A semiótica discursiva oferece conceitos para que se compreenda a textualidade e a sua produção de sentido. Essa perspectiva teórica oferece um modelo para compreender a produção e a apreensão do sentido. O percurso gerativo de sentido é o modelo da semiótica discursiva que se usa neste estudo para traçar o caminho dos sentidos imanentes ao texto, do seu nível mais abstrato e periférico ao nível mais concreto e profundo (Floch, 2001).

O texto visual que o leitor vê possui sentidos imanentes à sua construção sintática e às escolhas dos elementos de expressão visual estabelecendo a semântica do texto lido. Esses sentidos se constituem a partir da presença recíproca entre expressão e conteúdo que se relacionam de modo semissimbólico, isto é, em uma relação que não se dá termo a termo, mas a partir das qualidades sensíveis e dos conteúdos que enunciam na relação imanente ao texto. Para a semiótica discursiva a imagem não é um tipo de signo, isto porque a leitura semiótica “[...] se empenha em constatar as qualidades sensíveis duma fotografia, dum quadro, qualidades que são desprezadas pelas análises que se dirigem directamente[sic] apenas às suas dimensões figurativas e retórica.” (Floch, 1985, p. 75). Essa abertura à compreensão do funcionamento da linguagem no texto torna a semiótica uma teoria que se volta à significação como processo de linguagem, não como processo de comunicação intencional. Esse processo de produzir sentidos por meio da linguagem é compreendido a partir do *percurso gerativo da significação* [grifo do autor] (Floch, 2001, p. 15).

Organizado em três níveis, o percurso gerativo de sentido possibilita reunir elementos de expressão e produzir inferências inerentes ao texto e oferecidas ao leitor: “O percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo.” (Fiorin, 2001, p.17).

O **nível fundamental**, constitui-se a partir de um par de ideias opostas que o texto revela por meio de suas escolhas semânticas e sintáticas. Essas ideias opostas são instrumentos importantes na ação narrativa que se descreve no nível narrativo–segundo nível do percurso. No nível narrativo, as ideias opostas por meio dos personagens individualizados–actantes–ocupam espaços e se alternam no tempo e espaço narrativos, revelando transformações em enunciados de estado e em enunciados de fazer. Os actantes atuam e se caracterizam na alternância de ideias, no predomínio de uma ideia em detrimento da outra. A narração é o que possibilita que uma ideia que no início da narrativa predomina–valor eufórico–torne-se a não dominante ao final–valor disfórico. Ao longo das relações de junção (disjunção ou conjunção) e ao longo das transformações o texto apresenta enunciados de ser(estado) e de fazer que se organizam hierarquicamente, podendo compreender quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção (Fiorin, 2011, p. 22). O nível discursivo é o nível mais complexo, quando o sentido se mostra construído pelo percurso da leitura, revestido de figuras e temas que concretizam os sentidos.

A semiótica auxilia a compreender esse percurso que está na textualidade. No entanto, isso não restringe o sentido ao texto, pois a semiótica não privilegia o signo: “[...] a semiótica recusa-se a conectar o problema da significação, do sentido articulado, a uma ‘intenção’ [grifo do autor] explícita de transmitir uma mensagem.” (Floch, 2011, p.10). Os sentidos estão no texto, mas também dependem de quem lê o texto, numa perspectiva, como afirma Floch, que posiciona a lente teórica da semiótica “[...] mais próxima da antropologia do que da teoria da informação.” (Floch, 2001, p. 11).

No texto visual, assim como no texto verbal, “[...] um tecido de significação [é] tramado coesamente”, de maneira que o comportamento analítico baseia-se em descrever “[...] como a imagem mostra o que mostra, buscando instrumental metodológico para explicitar e compreender como ela significa o que significa, pelos modos de sua estruturação textual.” [grifos da autora] (Oliveira, 2001, p. 6). A leitura da imagem, portanto, não se restringe à descrição dos elementos de expressão, das substâncias visuais utilizadas, tampouco das formas e figuras constituídas por meio dessas substâncias. Ler a imagem pode iniciar pela desconstrução para que as substâncias sejam identificadas e (re)conhecidas, mas a leitura se completa ao estabelecer as relações entre as substâncias e a formas por elas constituídas na textualidade que se vê/lê. Esse processo de desmontar para depois remontar o texto estabelece a relação recíproca entre os planos de expressão e conteúdo que constituem todo e qualquer texto conforme explicita Floch (2001).

O entendimento de que o texto visual produz sentido a partir da relação entre a expressão que o constitui, “[...] pelo material e as matérias que lhe dão existência visiva [...]” (Oliveira, 2001, p. 6), reitera a imanência do sentido no texto, e auxilia outra compreensão, a de que a linguagem visual é ao mesmo tempo arbitrária e simbólica o que configura um sistema de “[...] de edificação de toda e qualquer imagem como do tipo *semi-simbólico*[sic].” [grifo da autora] (Oliveira, 2001, p. 6).

Assim, a leitura da imagem torna-se uma ação que tem no texto o seu principal espaço de realização semântica e sintática para a produção de sentido. Isso revela a importância do texto como objeto sensível que busca o olhar, pretendendo ser visto para que os sentidos possam ser produzidos. Está no texto o convite à leitura, a partir do aceite o leitor associa-se à imagem que lê e traça o caminho da significação que

reúne o que é visto ao que já foi vivido, unindo texto e leitor no processo de produção de sentido, associando sentido e interação.

A capa do livro de imagem é um texto que convida o leitor a ver. Este estudo busca compreender o convite à leitura tanto pela constituição das imagens que estão na capa quanto pela interação leitora que se vislumbra a partir dos efeitos de sentido que podem ser produzidos. A capa é o primeiro mediador de leitura, indica caminhos para estabelecer a proximidade com o leitor, pode ser importante no processo de mediação de leitura de leitores em desenvolvimento.

E, se a capa é o primeiro mediador da leitura, a sua constituição não apenas oportuniza a produção de sentidos, mas também estabelece um modo de interação que pode abrir ou fechar a relação sensível com o texto. A sociosemiótica oferece conceitos para que se compreenda como sentido e interação estão associados nas diferentes relações que se estabelecem entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos culturais tais como a capa de um livro.

O que a capa do livro oferece ao leitor é o prenúncio de uma narrativa que estará contida no livro, revela as escolhas semânticas e sintáticas que serão balizadoras dos caminhos da significação no texto-livro. A capa necessita da relação com o leitor para que a produção de sentido aconteça. Isso porque a produção de sentido não depende somente da capa, compreende também o leitor.

A produção de sentidos, portanto, não se baseia na decifração, mas na apreensão sensível do texto. A sociosemiótica, segundo Landowski (2014, p.13), entende que associar interação e sentido não segue a lógica da junção, isto é, não é uma associação que meramente decifra 'o que o texto quer dizer', mas segue a lógica da união, em que a compreensão emana das qualidades sensíveis do texto que tocam o leitor. Daí que não se trata de leitura como decifração, mas sim de captura daquilo que emana do texto e sensibiliza quem o lê.

Essa sensibilização provocada pelo texto pode acontecer regida por dois caminhos distintos conforme explicita Landowski (2014). Pode ser regida pelo caminho da aventura ou pelo da prudência. A *constelação da prudência*, como denomina Landowski, inclui dois modos de interação que são modelos de interação na semiótica narrativa, a interação programada e a interação manipulada ou estratégica.

A interação programada entende que na interação as funções dos participantes estão delimitadas com papéis a serem seguidos em um modelo regular. Nesse tipo de interação considera-se o conceito de *papel temático* no qual "[...] um modelo organizado de comportamento, ligado a uma posição determinada na sociedade, cujas manifestações são amplamente previsíveis" (Greimas e Courtés, 2008, p. 357), bastando apenas ser seguida para que a relação aconteça. Assim, na programação há um modelo estabelecido e que se realizará na medida em que os envolvidos tenham atitudes previsíveis. Por exemplo, o leitor diante da capa é convocado primeiro a olhá-la para depois vê-la. Isso tudo é consequência de uma programação simbólica que decorre da organização semântica e sintática que a capa oferece como objeto cultural que é parte do livro.

A passagem do simples olhar para o ver atento e sensível da capa, talvez necessite de uma estratégia mais consciente, um querer que decorre tanto da capa em *querer fazer* o leitor ver quanto do leitor em *querer ver*. Essa interação resulta em sentidos a partir de estratégias sensíveis. A intencionalidade da capa não é somente programada para instigar o leitor, ela também está assentada em estratégias que buscam uma

interação mais explícita que atraia o leitor para que ele aceite o convite para ler o livro e conhecer mais do que sua capa. Como afirma Landowski (2014, p.26) isso pode ser entendido antropologicamente como uma “[...] problemática mais geral de troca e de contrato.”. Assim, as escolhas semânticas e sintáticas podem oportunizar maior abertura à troca com o leitor diante da capa, a configuração da capa pode intencionalmente convidar tanto à apreciar a capa quanto a vê-la com atenção e, portanto, maior ou menor abertura aos sentidos de modo que o contrato se concretize ou não.

As estratégias, implicadas no próprio gênero textual capa, ao mesmo tempo programadas e estrategicamente motivadoras podem envolver o leitor e levá-lo a outros regimes de interação e sentido. A constelação da aventura é outro caminho que oferece ao leitor maior liberdade ao posicioná-lo de modo mais central na interação, oportunizando maior sensibilidade e, talvez, a transcendência dela para outras experiências sensíveis.

De uma relação que beira a insignificância por ter um programa pré-estabelecido, a outra intencionalmente significativa motivada por decisão e consensualidade intencional e estrategicamente articuladas para que o sentido aconteça, a interação também pode decorrer de uma sensibilidade reativa e perceptiva que pretende o fazer sentir de modo ajustado a todos os participantes de maneira recíproca como explica Landowski (2014). Esse percurso pode ser exemplificado com a capa que se oferece como objeto de sentido, pretende que o leitor reaja diante dela (sensibilidade reativa), porém sem ignorar que é o leitor que a vê (sensibilidade perceptiva) e isso oferece maior abertura ao sentido, tendo em vista que não há planejamento prévio de como essa relação se dará: “[...] sob esse regime [do ajustamento], nenhum dos atores planeja exatamente, de forma antecipada, aquilo que deverá resultar da interação com seu parceiro.” (Landowski, 2014, p. 53). Essa não antecipação poderá levar a uma aleatoriedade da interação e do sentido produzido a partir dela. A aleatoriedade, que Landowski (2014, p.74) caracteriza como uma “[...] forma de não-sentido que representa o puro acaso [...]”, não deixa garantias da parte de nenhum dos atores envolvidos de que haverá algo resultante da relação. Essa casualidade, porém, não pode ser definida a partir da oposição sorte *versus* azar. Deparar-se com uma capa, por exemplo, que foge aos padrões sejam eles editoriais, gráficos ou estéticos revela uma aleatoriedade regendo a interação com o leitor. Tal aleatoriedade pode promover a busca pelo sentido a partir de uma nova maneira de interagir, seja por meio de uma regularidade programada, uma intencionalidade estratégica ou uma sensibilidade ajustada ao que o texto oferece.

O que se descreve a seguir são os percursos de sentido que as capas possibilitam construir a partir das suas escolhas semânticas e organizações sintáticas de seus enunciados visuais ou seja os sentidos iminentes aos enunciados discursivos da capa. Em seguida, analisa-se como esses textos visuais convidam os leitores para interações e como tais relações são regidas, se pela regularidade, pela intencionalidade, pela sensibilidade ou pela aleatoriedade, isoladas ou combinadas.

CAPA: IMAGEM-CONVITE PARA LER E PRODUZIR SENTIDOS

O primeiro contato visual que normalmente temos com um livro é com a sua capa:

A capa e a contracapa são os limites materiais” [da publicação]. [...] O efeito dessa apresentação é semelhante ao de uma embalagem que, por suas características, suscita o desejo da posse, guarda um mistério, ativa a curiosidade e, ao mesmo tempo, sinaliza algumas possibilidades à mente de quem se aproxima desse objeto. (Ramos; Panozzo, 2005, p. 166-167)

A análise a seguir descreve o percurso gerativo de sentido, visibilizando alguns efeitos de sentido e modos de interação sensível que podem ser suscitados a partir do que se mostra na capa de 4 livros de imagem (Quadro 2):

ANO DA PREMIAÇÃO	INFORMAÇÕES EDITORIAIS
1982	Machado, J. (1976). <i>Ida e volta</i> . Rio de Janeiro: Gráfica Editora Primor.
1993	Castanha, M. (1992) <i>Pula, gato!</i> . 5.ed. Aparecida, SP: Editora Santuário.
2001	Neves, A. (2000). <i>Seca</i> . São Paulo: Paulinas.
2013	Auerbach, P. (2012). <i>O jornal</i> . São Paulo: Brinque-Book.

Quadro 2: Livros selecionados da Premiação Anual FNLIJ, categoria Imagem. Fonte: Organizado pela autora com imagens de acervo pessoal.

“*Ida e volta*” (Figura 1), do mímico Juarez Machado, publicado pela Editora Primor, foi premiado pela FNLIJ em 1982 e é considerado o primeiro livro de imagem publicado no Brasil.

Em formato quadrado, a capa tem, sob um fundo branco, três regiões que podem ser delimitadas: 1) metade do espaço, lado esquerdo, um box de banheiro com a cortina aberta, o espaço é reconhecido tanto pelas paredes azulejadas quanto pelo ralo e pelo chuveiro; 2) parte inferior, pegadas de pés grandes que deixam marcas em azul pelo chão, saindo de dentro do box com passos em direção ao canto inferior direito da capa; 3) canto direito superior, nome do autor, título da narrativa e nome da editora. A imagem ocupa dois dos três espaços que organizam a capa.

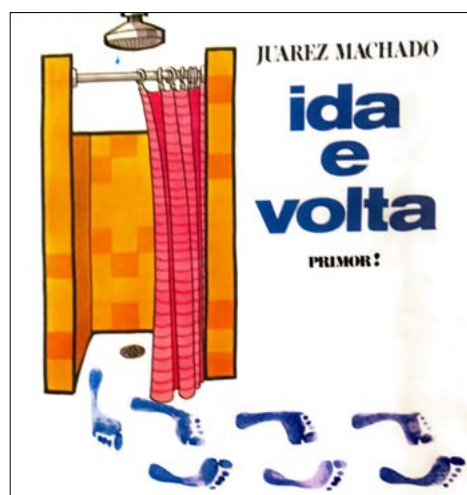


Figura 1: Capa “*Ida e volta*”.
Fonte: Imagem digitalizada, arquivo pessoal.

O título revela duas ações: ir e voltar. Apenas a primeira delas está na capa: as pegadas azuis, na parte inferior do espaço da capa, indicam por meio da repetição o movimento dos passos que vão de um ponto a outro. A oposição está instaurada de modo bastante explícito pelas passadas que estão indo de um ponto a outro até o final do espaço da capa como se estivesse invadindo o livro.

O nível fundamental do percurso gerativo de sentido está aparente—ida e volta, ir *versus* voltar—determinando também qual dos dois termos é o que se destaca, revelando o valor eufórico ou o percurso semântico que predomina na constituição sintática do sentido no contexto da capa. A ideia de movimento—a ida, o ir—é revestida pela figura das grandes pegadas em azul que deixam o box de banheiro. Além disso, a repetição das pegadas, não alinhadas, revela um enunciado de fazer presente nas passadas. A partir do ponto onde as pegadas somem, a capa poderá ser aberta e o livro precisará ser lido para que a narrativa siga o seu percurso. A textualidade da capa possui um percurso gerativo de sentido que promove o tema da curiosidade, da dúvida e, conseqüentemente, da vontade de continuar a leitura, seguindo as pegadas.

Os elementos de expressão visual auxiliam na textualização que possibilita esse percurso do sentido, da oposição inicial de ideias, às transformações narrativas, chegando ao conteúdo discursivo dos temas. A constituição topológica deixa explícito o convite à leitura da imagem—a principal figura da capa, o box de banheiro, está no lado esquerdo, ocupando quase metade dele.

A capa de “Ida e volta” propõe um trajeto a ser traçado pelo olhar. Do box de banheiro às pegadas, a leitura pode ficar concentrada no texto visual, um olhar mais ampliado encontra o título e conhece o nome do autor e da editora que publicou o livro que se tem em mãos. Além dessa constituição topológica, o aspecto cromático é outro elemento de expressão a ser considerado. As cores vibrantes—tons de amarelo e de rosa—contrastam-se e complementam-se, cores quentes que se opõem ao azul das pegadas, oferecem uma oposição por meio da cor em contraste às demais figuras. O azul, como cor das pegadas e do título, associa o verbal ao visual, cercando a oposição fundamental que sustenta o efeito de sentido do texto lido e o tema da dúvida que instiga a leitura: ida (as pegadas) e volta (a curiosidade instaurada). O plano de fundo em cor branca amplia o contraste cromático e destaca as linhas pretas que dão contorno ao box de banheiro, à cortina do chuveiro, ao chuveiro e ao ralo, constituindo um cenário para a ação performada por quem deixou o rastro de pegadas.

A segunda capa analisada, “Pula, gato!” (Figura 2), de Marilda Castanha, publicado pela Editora Santuário (1992) apresenta-se em formato retangular com o plano de fundo em cor vermelha. O espaço da capa é organizado a partir de uma linha irregular amarela que emoldura os elementos apresentados: nome da autora, parte superior; título da narrativa, três figuras:

um gato, uma espécie de cachorro e a terceira uma sombra que se assemelha à figura humana. O título é a informação mais destacada, tanto gráfica e visualmente quanto verbalmente. Há um comando sendo enunciado, uma ordem para o gato pular, a vírgula confere suspense, a exclamação reforça o imperativo do comando. As letras são grandes, com peso médio, sombreado branco e em cores diversas.

A imagem dialoga com o enunciado verbal do título, o gato está suspenso pendurado pelo seu longo rabo, enroscado na letra G. O gato, portanto, não pulou. O cachorro e a silhueta da figura humana seguram um pequeno chapéu para o qual o gato está voltado e sobre o qual está pendurado. Nessa constituição, que se organiza a partir do entrelaçamento verbal-visual, infere-se uma oposição entre o risco *versus* a segurança ou entre o possível *versus* o impossível. O ato de pular é o que poderá determinar qual dessas ideias se tornará o valor positivo na constituição da tematização discursiva.

O que a capa oferece é um convite encorajador ao pulo. O convidado é o gato, mas também poderá ser o leitor. A oposição instaurada não tem um percurso narrativo definitivo, o que se tem é uma ação em suspense: o gato pendurado na letra G sobre o pequeno chapéu azul. O cachorro e a silhueta fazem o convite, instigam o gato a agir enquanto seguram o pequeno chapéu que figurativiza o alvo do pulo. O convite, portanto, torna-se o elemento principal do texto da capa, porém necessita da imagem para que o enunciado se constitua revelando que o pulo para o qual se convida tem suas particularidades, uma tematização



Figura 2: Capa de “Pula, gato!”. Fonte: Imagem digitalizada, arquivo pessoal.

que se caracteriza como mágica, pois o que se tem é um gato em movimento de pulo sobre um pequeno chapéu de aba larga e copa arredondada.

A terceira capa é do livro "Seca", de André Neves, publicado pela Editora Paulinas (2001) (Figura 3), nela que, tem formato quadrado, as informações estão concentradas na parte central: primeiro o título sobreposto a uma paisagem com um sol que brilha em um céu muito iluminado e um único cactus completam a cena, depois, na parte inferior, o nome do autor e em seguida da editora. Ao redor, uma moldura de cor preta estampada por cactus semelhantes aos da cena central, porém em escala um pouco menor.

Novamente, o título é o elemento de maior destaque em diálogo com a imagem. O enunciado verbo-visual figurativiza a seca. No verbal, a escrita em fonte longilínea e precisa com contorno vermelho da palavra 'seca'. A palavra se sobrepõe à imagem que se mostra ao centro da capa. O 'S' oculta o canto superior esquerdo da cena, muito próximo do ponto luminoso (branco no centro e circundado de uma linha difusa alaranjada) que figurativiza um sol em um céu em que o amarelo, também difuso, predomina.

O tema é 'a seca' e todas as figuras apresentadas na capa revestem essa temática. A ideia oposta não está presente na capa em nenhuma das figuras, seja verbal ou visual, a oposição fundamental precisará do leitor e da continuidade da leitura para que se mostre. Do mesmo modo, a narrativa que pode ser contada pela cena presente na capa está em suspenso, o sol e o calor resultante dele é a principal ação.



Figura 3: Capa de "Seca".
Fonte: Imagem digitalizada, arquivo pessoal.



Figura 4: Capa de "O jornal". Fonte: Imagem digitalizada, arquivo pessoal.

A quarta capa em análise é do livro "O jornal" (Figura 4) de Patricia Auerbach, publicado pela Editora Brinque-Book (2013). Em formato retangular, divide o espaço em dois. Na parte superior, o título do livro é apresentado em fonte serifada com espessura média e tamanho grande, uma disposição semelhante a da capa de um jornal. Abaixo de uma fina linha contínua preta, encontra-se o nome da autora em fonte semelhante a do título, porém em tamanho e espessura menores. Uma linha contínua e precisa com espessura média e outra com espessura mais fina sublinham o nome da autora. Tudo isso, na terça parte superior do espaço da capa. O espaço restante, mais da metade dele, é ocupado pela imagem.

Uma figura humana, provavelmente uma criança, vestida com um agasalho vermelho, encara o leitor ocupando mais da metade do espaço da capa. O rosto dessa figura possui dois pequenos olhos pretos, e uma pequena linha circular descendente na posição de que talvez seja a boca. Uma linha preta circular demarca

o rosto e pequenas orelhas. O restante da cabeça se esconde sob um chapéu em formato triangular e feito de jornal. Ao lado da cabeça, o braço esquerdo erguido segura no alto uma espada também feita de jornal. Um grande barco feito de dobradura de jornal, assim como o chapéu, preenchem a parte inferior à direita. A criança está sentada no canto esquerdo dentro do barco. No canto inferior direito está o logotipo da editora.

O desenho, com linhas pretas e precisas, porém um pouco difusas revelando a manualidade do contornos, a cor vermelha da blusa que a criança veste associam-se às dobraduras em jornal—o chapéu, a espada e o barco—numa construção digital, misturando desenho e fotografia. No barco feito de jornal é possível ler algumas palavras que podem revelar efeitos de sentido para que se estabeleçam ideias opostas e se realizem inferências sobre a narrativa: “previsão do tempo”, “lua”; “jovem a ir longe?”; “faz de conta”. Essas palavras não se mostram facilmente como o título do livro, serão talvez lidas por um leitor mais atento e conhecedor do funcionamento da linguagem verbal presente nas dobraduras.

A mistura entre desenho e fotografia, figura humana e dobradura de papel possibilita que a enunciação se estruture a partir da oposição entre imaginação (desenho) *versus* realidade (fotografia). Além disso, o sentido denotativo de jornal ou o sentido comunicativo que esse suporte textual possui se opõem aos usos do jornal presentes na imagem, vinculados a criações manuais, revelando sentidos conotativos. O que se inicia na capa ou o convite feito na capa é para brincar utilizando o jornal, objeto do mundo adulto que a partir do olhar infantil ganha novos usos e novos sentidos.

Cada uma dessas quatro capas enuncia um convite que pretende contagiar o olhar, isto é, relacionar-se com o leitor, provocá-lo a ver, produzir sentido a partir desse encontro. O contágio segundo Landowski (2014, p.18) é “a relação entre sensibilidades”, não se trata apenas de gostar ou não gostar, é uma interação baseada no sentir sensível que não pretende a *junção* mas a *união* com o leitor.

As capas executam o seu papel temático, convidando o leitor a vê-las. Esse convite ao ser aceito pelo leitor é a realização de uma programação do tipo causal, como caracteriza Landowski, visto que a capa é parte do livro um objeto com função reconhecida e definida em uma sociedade letrada. A delimitação de um papel temático, porém, não limita a produção de sentido, pois essa depende não apenas do que é lido, mas também de quem lê.

A regularidade simbólica da capa captura o leitor, porém a partir do aceite ao convite, inicia-se um outro modo de interação não mais da ordem da regularidade, mas da intencionalidade do enunciado verbo-visual que reforça o convite para produzir sentidos a partir do que lê. Assim, confirma-se que o sentido não está somente na capa, mas também na relação com o leitor que é transversal ao considerar tanto as coisas e as suas “[...]estruturas imanentes [...]” (a capa) quanto os sujeitos (os leitores) e as suas subjetividades (Landowski, 2014, p.34). O que se tem é uma interação que ocorre tanto em decorrência de uma regularidade simbolicamente instituída na cultura letrada quanto de uma intencionalidade estratégica que decorre da ação de um leitor que se deixa motivar pela estratégia enunciativa construída a partir da linguagem visual.

A capa de “Ida e volta” revela somente uma das ações do título, o ir. A interação organiza-se em torno de um enunciado que pretende motivar o fazer querer do leitor. Primeiro, o *fazer querer* olhar a capa, a regularidade simbólica inerente à capa do livro, como embalagem que envolve a publicação e busca a atenção do leitor. Depois, pretende-se o *fazer querer* saber ou completar as lacunas de sentido: para onde aquelas pegadas vão?; como e quando acontecerá a volta? Revela-se uma enunciação baseada tanto na regularidade simbólica quanto na motivação intencionalmente construída em torno da incompletude, seja da

ausência da figura do corpo do personagem cujas pegadas são vistas na capa, seja da continuidade da ação que é apenas deflagrada na capa—o ir. As pegadas indicam movimento, um deslocamento de um ponto definido—o box do chuveiro—, mas sem um ponto de chegada definido. Há uma relação predominantemente baseada na prudência, que pretende motivar o leitor a ingressar na interação, mas que não pretende se esgotar na leitura da capa-embalagem. O que a princípio é modalizado pelo *fazer ser*—ser espectador—na continuidade da relação pretende o *fazer fazer* uma leitura sensível diante da capa.

A capa do livro de Marilda Castanha, “Pula, gato!” enuncia um convite em seu título. Esse convite não se dirige ao leitor-enunciatário, ele é dirigido ao narratário ou ao personagem—o gato. No entanto, o enunciado visual estende o convite ao leitor em um enunciado cujas escolhas semânticas são da ordem do fantástico. O leitor é convidado a imaginar, a encontrar sentidos para o que lê ou imaginar o que irá ler nas páginas do livro. O convite é para uma interação que precisa do leitor atento ao seu papel sensível, estrategicamente motivado para querer fazer parte da leitura e, principalmente, perceptivamente sensível para se entregar aos sentidos que podem ser produzidos. Essa abertura ao sentido, ao fazer sentir que a interação possibilita pode ser maior ou menor, dependerá do fazer querer motivado pelas estratégias enunciativas do texto e de como o leitor as receberá.

Na capa do livro “Seca”, a relação do verbal com o visual estabelece uma enunciação que precisa do que se apresenta na linguagem verbal para que os sentidos possam ser produzidos. Um leitor ainda não alfabetizado terá seu olhar restrito ao que a imagem apresenta o que poderá levá-lo a uma ação baseada na identificação dos elementos figurativizados. Além disso, um leitor com pouca experiência diante do conteúdo tematizado no texto-imagem também terá poucas possibilidades de realizar uma leitura sensível que seja mais do que dizer o que vê. Nesse caso, a mediação será importante para que a modalização aconteça, ela poderá ser deflagradora do *fazer querer* e do *fazer sentir* que possibilitam a interação transversal entre texto e leitor.

No livro “Jornal”, o leitor implicado reveste-se de características bem peculiares a partir do conteúdo tematizado e das figuras que são apresentadas para revesti-lo na capa. A criança brincante é o personagem central, delimitando um papel temático que poderá ser limitador dos sentidos que se podem produzir. A identificação das figuras da capa poderá ser o ponto final da leitura caso o leitor tenha pouco conhecimento em relação ao objeto jornal e as possibilidades de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imagem da capa de um livro é um texto com organização própria que dialoga com o que o livro que ela envolve. A leitura da capa e do seu enunciado visual é um duplo convite, para ler a capa e para ler o livro. Mesmo que a capa tenha uma função pré-determinada, atraindo os leitores, o efeito pretendido, porém, não se encerra na capa em si. A experiência sensível inicia na capa, não se trata apenas de uma junção entre texto e leitor em que o segundo decifra o primeiro, mas de uma união em que se constroem sentidos atravessados por ambos. A continuidade dessa experiência se dará na leitura do livro. Assim, uma leitura atenta à capa torna-se mediadora da leitura do livro. No que diz respeito ao livro de imagem, a experiência de leitura da capa é deflagradora da relação sensível com a forma de enunciar por meio da linguagem visual que estará presente no livro.

A maneira de construir um currículo, escolhendo e preterindo determinados conjuntos de aprendizagens para compô-lo, a forma como ele é colocado em prática, constituem sujeitos únicos e, conseqüentemente, de identidades também únicas (Melo, Martini, Nunes, 2021). Associada a isso, a mediação torna-se meio para motivar e sensibilizar para uma leitura mais sensível, que ultrapasse a simples identificação de figuras e alcance a enunciação discursiva decorrente da expressão visual, da organização semântica e sintática que constitui a imagem da capa.

REFERÊNCIAS

- Acaso, (2006). M. El lenguaje visual. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Acaso, M. (2006). "La diferencia entre ver y leer" Acaso, María. Esto no son las torres gemelas : como aprender a leer la televisión y otras imágenes, Madrid: Catarata, pp. 81-91.
- Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular. MEC. Web. 23 Dez. 2020 < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf >
- Dewey, J. (1976). Experiência e educação. Companhia Editora Nacional
- Fiorin, J. L. (2001). Elementos para análise do discurso. São Paulo: Contexto.
- Floch, J. M. (1985). "Imagens, signos, figuras: a abordagem semiótica da imagem" *Cruzeiro Semiótico*, (3), pp. 75-82.
- Floch, J. M. (2001). "Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral". Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, São Paulo.
- Freire, P. (1985). Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 15-21. https://serranovillageconversation.weebly.com/uploads/2/9/3/0/29308213/reading_the_word_and_reading_the_world_freire.pdf
- Greimas, A. J.; COURTÉS, J. (2008). Dicionário de semiótica. São Paulo: Contexto.
- Landowski, E. (2014). Interações arriscadas. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas.
- Landowski, E. (2014) "Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido". *Galaxia*, (27), pp. 10-20.
- Melo, C; Martini, J. S.; Nunes, M. F. (2021). Currículo e letramento literário. Traversini, C. S.; Lockmann, K.; Sperrhake, R. Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco. Pimenta Cultural, pp.78-88.
- Oliveira, Ana Claudia de. "Lisibilidade da imagem". *Revista da FUNDARTE/ Fundação Municipal de Artes de Montenegro*. v.1,n.1, 2001, pp.5-7.
- Ramos, F. B.; Panozzo, N. S. P. (2005). "Acesso a embalagem do livro". *Revista Perspectiva*, v. 23, (01), p. 115-130, jan./jul. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.
- Silva, T. T.(2011). Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. Autêntica.

POR UM VIÉS INTERARTÍSTICO: A PLASTICIDADE NA OBRA COLETIVA CONSTELAÇÕES.

A TRAVÉS DE UN SESGO INTERARTÍSTICO:
PLASTICIDAD EN LAS CONSTELACIONES DE OBRA COLECTIVA.

THROUGH AN INTERARTISTIC BIAS:
PLASTICITY IN THE COLLECTIVE WORK CONSTELLATIONS.

Rita Mychelly dos Santos Salles¹ / Ana Rita Cesar Lustosa² / Dr. Sérgio Rodrigues de Souza³

Resumo: O presente artigo tece uma reflexão pelo viés interartístico sobre a plasticidade na obra coletiva Constelações, de Hilal Sami Hilal com participação de jovens alunos de escolas públicas da secretaria estadual de educação de Vitória no ES, exposta em 2016, no espaço cultural do Palácio Anchieta–Sede do governo do Estado. Para este fim, torna-se como fundamento de pesquisa a imagem comparada evidenciando diversos pontos de vista com relação aos aspectos gestuais, caligráficos e de memória no processo criativo, abordando relações entre matéria e memória a partir das reflexões de Henri Bergson. Os estudos interartísticos da obra Constelações dialogam com aspectos simbólicos tomados por ideias subjetivas, porém, o caráter metalinguístico se entrelaça com experiências e reconstruções por meio das relações afetivas, que estão ligados a construção da identidade, da evocação da memória pessoal ou coletiva, que traduzem e se materializam na expressão imagética.

Palavras-chave: Interartístico; plasticidade; Hilal Sami Hilal; Tempo, matéria e memória.

Abstract: This article reflects on the inter-artistic perspective on plasticity in the collective Constelações, by Hilal Sami Hilal with the participation of young students from public schools from the state education department of Vitória in ES, exhibited in 2016, in the cultural space of Palácio Anchieta–Headquarters of the State Government. To this end, the comparative image becomes the foundation of research, evidencing different points of view in relation to gestural, calligraphic and memory aspects in the creative process, approaching the relationship between matter and memory from the reflections of Henri Bergson. The interartistic studies of the work Constelações dialogue with symbolic aspects taken by subjective ideas, however, the metalinguistic character is intertwined with experiences and reconstructions through affective relationships, which are linked to the construction of identity, the evocation of personal or collective memory, which they translate and materialize in the expression of imagery.

Keyword: Interartistic; plasticity; Hilal Sami Hilal; Time, matter and memory.

¹ Bacharel em Artes Plásticas e mestranda em Artes pelo Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professora da Rede Particular de Educação do Estado do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5099469795286805>. E-mail: ritamychelly@yahoo.com.br

² Licenciada em Arte e mestranda em Artes pelo Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professora da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7290358656070206>. E-mail: lustosaaanarita@gmail.com

³ Licenciado em Filosofia. Doutor em Ciências Pedagógicas (UCPEJV - La Habana - CU). Pós-Doutor em Psicologia (UAJFK - Buenos Aires - AR).

INTRODUÇÃO

As experimentações visuais com utilização de matérias-primas diversificadas, vem sendo utilizadas desde o início do século XX no campo das artes. As experiências estéticas intensificaram e propuseram novas relações e concepções no campo subjetivo das ideias plásticas. Porém, a partir da década de 80, a geração pós-moderna abriu um leque para novos ensaios matéricos que vão além do campo tradicional das artes, permeando entre ideias estéticas, conceituais e filosóficas. A escolha do material para a criação do objeto artístico passou a ser carregado de simbolismo.

Diante desse cenário o artista brasileiro Hilal Sami Hilal inicia suas pesquisas e experimentações em papel artesanal ainda no final da década de 70. Hilal intensificou as buscas por mais conhecimento sobre a fabricação de papel a partir da fibra orgânica. Aprimorou as técnicas, nas experiências de viagem para o Japão entre os anos de 1981 e 1988, à procura de conhecimento sobre papel artesanal. A prática passa ser a base experimental para seu processo artístico-poético. Após algumas pesquisas e testes, o artista desenvolveu uma nova formulação da receita, dando início na década de 1990, aos rendilhados caligráficos produzidos com massa de papel artesanal. (Figura 1)



Figura 01: Hilal Sami Hilal, Renda, s/d. Fonte: <http://galeriamarilarazuk.com.br/artistas/hilal-Sami-Hilal/biografia>. Acesso em 12/10/2019.

Com o aprimoramento da arte da fabricação de papel, Hilal inicia um processo de maturação e criação poética em torno do papel feito à mão: uma mistura de fibra orgânica, roupas velhas de familiares, de amigos e uma porção de afetividade, propondo diálogos principalmente vinculados à ideia de memória. Esses aspectos simbólicos tomados por ideias subjetivas, experiências e reconstruções por meio das relações afetivas, estão ligados à construção da identidade, da evocação da memória pessoal e coletiva. Essas construções de pensamento poético, percorrem em seu processo criativo e estão simbolicamente presente na feitura da massa de papel, que traduzem e se materializam nas expressões imagéticas. Segundo Ramaldes, “pensar a poética de Hilal passa, necessariamente, pela análise do seu processo criativo” (Ramaldes, 2015, p. 70).

Para Herkenhoff, Hilal Sami Hilal utiliza o papel como um “fio condutor para a confecção desses objetos, tão pessoais e delicados que assumem um caráter permanente em suas obras. Tais incursões ficam no registro da experiência [...]” (Herkenhoff, 2008, p. 92).

O universo de produção do artista Hilal Sami Hilal, se funde na relação com a materialidade. O artista intensificou a pesquisa com papel e com isso alavancou as possibilidades de novos significados. Segundo Ramaldes, Hilal desenvolve pesquisas com “matérias testando suas resistências, descobrindo novos efeitos, inventando outros modos de fazer e criando novas linguagens para se expressar” (Ramaldes, 2015, p. 69).

Em 2016, Hilal propõem para a Secretaria Estadual de Educação de Vitória ES, um projeto escolar. Trata-se de um projeto artístico e coletivo que envolveu sete escolas e mais de 2500 alunos, que durante dois meses confeccionaram todo processo plástico exposto na exposição Constelações. A proposta para a exposição foi promover o envolvimento dos estudante, suas memórias afetivas, pessoais e coletivas, por meio da arte. O projeto foi possível com o apoio das escolas, diretores, professores e os próprios alunos. A culminância foi a produção de mais de 10 mil nomes caligrafados com massa de papel artesanal, produzidas pelos próprios alunos.

A PROPOSTA

A exploração poética de Hilal está relacionada desde a matéria prima ao processo de feitura e criação plástica. A partir da base pastosa de papel, surgem as relações simbólicas pela própria demanda de todo processo criativo. A proposta do artista estava voltada para a construção do sujeito e sua identidade, por meio das experiências e vivências esplanadas pelo próprio trabalho coletivo.

Hilal propôs confeccionar papel artesanal com os alunos e trabalhar caligrafias com a massa ainda úmida. A ideia central era trabalhar assinaturas e nomes de pessoas que fizessem parte do vínculo afetivo do estudante. O processo artístico não foi simplesmente voltado para artesanaria em si, mas, fez parte de toda sequência processual da atividade, despertando em cada aluno reflexões sobre identidade, memória e afeto.

Segundo a arte-educadora Ana Mae Barbosa, a ideia de ensinar Arte não pode ser vivenciada com regras e fórmulas engessadas, e nem fazer pelo fazer, mas desenvolver um equilíbrio harmônico entre o conhecer, o fazer e o apreciar. A arte deve-se assumir como uma expressão real do ser sendo "possível desenvolver a percepção e a imaginação [...] desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada" (Ana Mae, 1998, p. 16).

De forma lúdica, o projeto foi vivenciado com sete escolas da rede estadual de Vitória. Foram produzidos 10 mil nomes caligrafados com a massa de papel artesanal. Cada nome carregava suas particularidades, originalidade caligráfica. A fabricação do papel, traz a ideia do lúdico como práticas pedagógicas. A ludicidade como prática didática de ensino, foi intensamente defendida pelo filósofo e educador brasileiro Paulo Freire, ainda na década de 60. Freire trouxe uma metodologia pedagógica inovadora com práticas que despertava no aluno a relação da natureza humana com o mundo, com práticas de ensinar humanizada e pedagogicamente lúdicas.

Com uma visão humanizada, os professores puderam atingir melhor os seus objetivos didáticos, fortalecendo suas respectivas práxis, o que contribui diretamente para uma formação autônoma do estudante. Criar possibilidades e estratégia didática acessível, proporciona ganhos em termos de criatividade e a expressão do intelecto. A arte se mostra como uma forte aliada, neste processo, contribuindo para a formação processual da vida escolar de forma crítica.

Para Hilal, em cada nome há uma recordação, uma vivência e uma vida. A realização de um trabalho coletivo, seria uma forma de poder aproximar os jovens da arte e contribuir para suas reflexões e as perspectivas de futuro (Neusa, 2016).

O PROCESSO

O projeto artístico até a culminância com a exposição *Constelações*, foi vivenciado em dois processos: formação de professores e execução do projetos com apoio dos alunos. A primeira etapa iniciou com a preparação dos diretores e professores de sete escolas da rede estadual de educação do município de Vitória. A formação foi desenvolvida “com intuito de acercá-lo da experiência com a arte, da “constelação”, da evocação da memória pessoal ou coletiva, articulando a noção de identidade” (Neusa, 2016, p. 33). Com o apoio da secretaria de educação, foram promovidos encontros para que os docentes pudessem aprofundar-se ao projeto, capacitando-o com preparação teórica e oficinas de fabricação do papel artesanal (Figura 2).

Os professores produziram a pasta à base de papel triturado misturado com pigmentos. Desenvolveram uma parte da receita original e fizeram adaptações para o ambiente escolar. O projeto contou com o apoio da equipes pedagógicas, que foram preparados para conduzir juntamente com os professores todo processo produtivo e criativo dos alunos.

O experienciar na segunda etapa, seguiu com as vivencias desenvolvidas ao longo de dois meses. Sob a orientação dos arte-educadores e o apoio pedagógico. Os alunos colocaram literalmente a mão na massa (Figura 2).



Figura 02: Hilal Sami Hilal e alunos no processo de criação dos nomes com massa de papel artesanal. Fonte: <https://maesmuseum.wixsite.com/maes/single-post/2016/08/04/pal%C3%A1cio-anchieta-o-universo-po%C3%A9tico-da-exposi%C3%A7%C3%A3o-constela%C3%A7%C3%B5es-de-hilal-sami-hilal> Acesso: 18/11/21

Os professores envolvido tiveram o cuidado com as práticas, proporcionando as experiências no decorrer do projeto, que não foi organizado de cima para baixo, mas, foi desenvolvido a partir de encontros e conversas que alavancou e proporcionou as trocas de experiências e reflexões entre os alunos. Destacamos aqui a importância do diálogo e da aproximação do docente com o discente.

Fundamentada neste pensamento, Jorge Larrosa Bondía argumenta que,

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (Jorge, 2002, p. 21).

Ainda segundo Larrosa, as palavras geram incentivo e como elas são expostas, carregam muitos poderes pois é dotada de força e “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. [...] Creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (Jorge, 2002, p 21).

Uma formação sólida, fundamentação teórica e empírica, com uma visão humanizada, o professor pode atingir melhor seus objetivos didáticos, fortalecendo suas respectivas práxis, o que contribui diretamente para uma formação mais humana, propondo “possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir da experiência/sentido” (Jorge, 2002, p.19).

Esta visão do aluno protagonista, permite que o professor possa explorar os saberes, transformando em conhecimento e experiência que os levam a compreender o processo artístico como uma manifestação espontânea, fortalecendo os laços pessoais e interpessoais.

Depois de alguns testes da receita de papel artesanal, técnicas aprimoradas e maturação poética, as experimentações deram lugar às produções cheias de significados, tecendo questões plásticas, estéticas e reflexões filosóficas relacionadas a matéria e memória. O processo fabril ocorreu nas escolas, apinhado de memórias afetiva. A principal proposta do projeto Constelações, foi tornar possível as vivências artística-pedagógicas.

A produção da pasta de papel foi vivenciada pelos alunos e professores, para a confecção dos nomes carregados de afetos e reinventado como suporte de todo processo criativo—um processo acompanhado de diálogos, trocas e vivências.

A receita da massa de papel é pastosa e resistente, e com o auxílio de uma bisnaga de confeitiro diretamente sobre a mesa escolar ou suporte plástico, tornou-se possível para os alunos caligrafarem seus nomes e outros nomes com relações afetivas.



Figura 03: Exposição coletiva Constelações. Hilal Sami Hilal. Palácio Anchieta, ES. Fonte: < <https://maesmuseu.wixsite.com/maes/single-post/2016/08/04/pal%C3%A1cio-anchieta-o-universo-po%C3%A9tico-da-exposi%C3%A7%C3%A3o-constela%C3%A7%C3%B5es-de-hilal-sami-hilal> > Acesso: 18/11/21

A estrutura plástica e estética dos fios de papel exprimidos das bisnagas e criadas pelos gestos caligráficos dos alunos, permitiu uma experiência visual comparada a uma trama de nomes interligados uns aos outros – uma constelação.

As confecções dos nomes, ganharam espaço, saindo da posição suporte, conferindo-lhes outros significados. Sendo como redes conectadas em traços firmes, sem saber onde inicia e onde termina a dança gestual de conexões, rompendo barreiras entre o real e o simbólico, não somente da plasticidade, mas da subjetividade do processo poético do artista.

Nas paredes laterais foram instaladas as mantas com uma composição de nomes colados um a um, conectados e dando uma sequência contínua. A texturas, graduações, cores e tons, oportunizou experiências e despertou assimilações simbólicas de um meio interestelar. Os gestos caligráficos, surgem carregados de propostas e subjetividades materializadas em pasta de papel. (Figura 3)

A instalação *Constelações* preenche uma sala do espaço expositivo do Palácio Anchieta. Os painéis foram compostas por cerca de 10 mil nomes e cada escrita com sua originalidade, recordações, memória, identidade, pertencimento e arte. Fixados em tecidos leves e translúcidos, os nomes entrelaçam entre o suporte e a escrita, aglomerado de linhas que se interligam em informações e acúmulos, causando uma sensação de preenchimento e ganharam uma amplitude com a instalação de um grande espelho no teto, Hilal insere o próprio espectador como parte da constelação de nomes.

A instalação, sugere a ideia de memória a partir da plasticidade compositiva da exposição e convida o espectador para as relações afetivas que perpassada por uma sensação de pertencimento. É um espaço de projeção do imaginário, da linguagem e dos sentidos interpretantes.

Tais assinaturas, realizadas em papel artesanal aplicada sobre organza branca cobrindo toda a intenção da parede da galeria, tendem a diminuir o tamanho do espectador diante de sua escala e sua mono mentalidade. Desse gesto único evocasse um grande manto. As caligrafias torna-se contágios, um campo propício para a multiplicação de relações que vão além de redes de significantes, evocam conceitos, corpos, gestos, imagens [...], Trazendo consigo memórias afetivas inundadas de lembranças e marcas vividas [...] (Neusa, 2016, p. 27).

A obra *Constelações* transcendem a objetividade matériaca, permeada pelas relações subjetivas. A ideia de pertencimento que trabalhamos neste estudo interartístico, remete além dos aspectos anatômico-imagético, cruzamentos de ordem simbólica. Essas conexões estão relacionadas imagetivamente aos laços afetivos familiares, que por meio da simbologia do suporte, que sugere uma subjetividade nos sentidos convertidos em redes de papel.

AS RELAÇÕES ENTRE MEMÓRIA NOS DESDOBRAMENTOS POÉTICOS DA INSTALAÇÃO *CONSTELAÇÕES*

Os diálogo e ligações relacionadas com a matéria norteiam as experimentações de Hilal, e a partir dos conceitos filosóficos de Henri Bergson, trouxemos reflexões sobre *memória*, relacionadas ao seu processo criativo, evidenciando um conjunto de fenômenos estéticos, poéticos, filosóficos, compondo diálogos com as ideias interartísticas em seu processo de poético.

Hilal dialoga com aspectos simbólicos, principalmente aqueles vinculados à ideia de memória. A exposição *Constelações* conversa com experiências vivenciadas, talvez relacionadas com esse passado, presente e futuro.

Nas mantas caligrafadas, os alunos depositaram suas experiências em diferentes planos: suas saudades, lembrança, memórias, que transcendem o caráter matériaco e a objetividade de uma tradução.

Definindo como essência da nossa existência, *tempo e memória* adquire uma importância extraordinária. Somos seres muito mais de memórias do que do presente; temos muito mais passado do que presente e, portanto, aquilo de que recordamos é o que de fato nos constitui (Henri, 1991).

Para Henri Bergson (1991), essa consciência teria ações e proporções semelhante na relação com o passado e com o futuro. A forma como a memória age nesse processo situa o presente e o passado, que

são separados por uma linha tênue. A tese bergsoniana argumenta que "a todo o momento completamos a experiência presente enriquecendo-a com a experiência adquirida e, como esta não cessa de crescer, acabará por receber e submergir a outra. (Henri, 1991, p. 49).

CONCLUSÃO

A existência humana e todos os seus elementos subjetivos encontram-se imersos em um mundo codificado pelo próprio homem e todas as experiências (boas e ruins) que o atravessam, criando, a partir de suas reminiscências esse território imagético particular e singular que se faz presente diariamente.

A lembrança espontânea, é algo que nem o tempo pode apagar, fica conservado na memória. O filósofo Henri Bergson chamou esse processo de *imagem-lembrança*. Podemos assim dizer que, as vivências, o desgaste e os remendos, as marcas da temporalidade são imagens de uma lembrança que o artista buscou com a proposta da exposição coletiva *Constelações*. Tais imagens-lembranças, surge como processo, devido a um conjunto de ações e construções de um espaço impregnado pelas vivências, da memória enraizadas. Nesse sentido, o uso de materiais, apropriação, intervenção e combinações, transformam o processo criativo em uma relação de diálogos com o tempo e a memória.

Os estudos interartísticos da obra *Constelações*, dialoga com os aspectos simbólicos tomados por ideias subjetivas que se entrelaça com as experiências pessoais de ambos (artista-alunos e espectador) que traduzem e materializam a sua imagética.

REFERÊNCIAS

Ana Mae. B. (1998). Tópicos Utópicos. Belo Horizonte.

Henri. B. (1991). Matéria e memória. 2ª Edição. São Paulo.

Jorge. L. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. (19).

Maria Aparecida. R. (2015) A poética de Hilal Sami Hilal: Páginas, livros, gestos caligráficos e escrituras. Vitória.

Paulo. H. (2008) Seu Sami: Hilal Sami Hilal. São Paulo.

Neusa. M. (2016) Constelações – Hilal Sami Hilal. Vitória.

EL ARTE COMO EDUCACIÓN

ART AS EDUCATION

ARTE COMO EDUCAÇÃO

Samuel Soto Quispe¹

Universidad Nacional Diego Quispe Tito del Cusco

Resumen: El arte como se conoce, muchas veces subjetiva y siempre un tema tan ambiguo hasta hoy, es debatido y no halla respuesta directa para un significado convencional, por otro lado, la educación se desarrolló cuando los adultos abastecían de conocimientos a los jóvenes para que estos tengan capacidades físicas e intelectuales, sufriendo varios cambios a lo largo de toda su historia.

El arte en la educación antiguamente era usado como una simple forma de representar los caprichos o privilegios del placer estético, moral o intelectual, o la satisfacción de la vanidad de los Mecenas quienes habitualmente eran el poder religioso y el poder político, subsiguientemente paso a un periodo de oscilación, bajando gradualmente a ser irrelevante en materia de educación donde el arte pasaba a ultimo plano.

Pero países del oriente como Japón y Corea han dado más énfasis a la educación artística y cultural, tomando por ejemplo a la declaración de la UNESCO, por lo que actualmente se ve el trabajo que han hechos estos países implementando en sus escuelas de arte, metodologías para promover su arte y cultura.

Todo esto nos permite comprender como finalmente las artes actualmente deberían ser substanciales en la educación como asignatura convencional.

Palabras clave: Arte, Educación, Ensayo.

Abstract: Art as it is known, many times subjective and always such an ambiguous topic until today, is debated and does not find a direct answer for a conventional meaning, on the other hand, education developed when adults provided knowledge to young people so that they have physical and intellectual capacities, undergoing various changes throughout their history.

Art as an education was formerly used as a simple way to represent the whims or privileges of aesthetic, moral or intellectual pleasure, or the satisfaction of the vanity of the Patrons who usually were the religious power and the political power, subsequently passing to a period of oscillation, gradually descending to be irrelevant in matters of education where art took a back seat.

But eastern countries such as Japan and Korea have given more emphasis to artistic and cultural education, taking for example a UNESCO declaration, so we can now see the work that these countries have done implementing methodologies in their art schools to promote its art and culture.

All this allows us to understand how finally the arts should be substantial in education as a conventional subject.

Keywords: Art, Education, Essay.

¹ Nacido en Cusco en el año 1992, estudio en el colegio San Francisco de Borja de donde egreso el 2009 para luego entrar en La Escuela Superior de Bellas Artes del Cusco en el año 2011 de donde egreso el 2015 y graduándose en el 2018, actualmente cursando una maestría en docencia universitaria.

"Instruye al niño en su camino, y aun cuando fuera viejo no se apartará del él". Proverbio 22:6

EL PROBLEMA DEL ARTE DENTRO DEL CAMPO EDUCATIVO

Arte derivado del latín "ars o artis" y del griego "téchne" Tatarkiewicz (1997) nos refiere a una experiencia humana que se vale de recursos para transmitir sus ideas, pensamientos y emociones en las distintas disciplinas artísticas.

Educación como la práctica y metodologías usadas para la formación de una persona, entonces comprendemos que, educación artística es la pedagogía o enseñanza basada en artes sean visuales, plásticas, escénicas y musicales; pintura, dibujo, escultura, teatro, música, danza, etc. Pero por el contrario la formación artística no es un sistema esquematizado o convencional, sino la formación de emociones y sentimientos que luego se transforman en una forma de pensar.

Comprendamos entonces que la educación artística o el arte dentro de la educación no pretende solo enfocarse en teorías o prácticas de como pintar, dibujar, etc. sino, por el contrario, pretender dar una formación de personas potencialmente capaces de contrarrestar las vicisitudes sociales, culturales, artísticas e históricas, para y dar cabida a nuevos procesos de creatividad e innovación.

En la historia, el arte y la educación artística se desarrollaron con un auge muy inmediato, se puede constatar esto a través de sus objetos artísticos que hoy en día se muestran y exhiben en grandes museos, como muestra del pasado, Efland (2002) nos refiere:

El arte en la Edad Media era controlada por el alto clero, al que pertenecían los mecenas, los educadores y a veces los propios artistas. ..., la enseñanza del arte era regulada por los gremios artesanales. En los siglos XVI y XVII fue la corte secular la que patrocinó las academias artísticas y musicales que entonces comenzaban a tomar forma. (pág. 16).

No cabe duda que la educación artística o el estudiar arte en dicho tiempo, fue una manera de privilegio, pues en el renacimiento donde el auge del arte y el denominado artista genio pasaron a formar parte de la educación artística trascendental, donde los grandes maestros impartían clases o talleres de arte para poder establecer al arte como algo primordial en la educación, a lo que actualmente viene siendo olvidado, pues se puede constatar por experiencia colectiva o personal que el arte o la educación artísticas en nuestros tiempos, como lo dice Camnitzer (2015), no supone algo relevante o trascendental a lo científico y por consiguiente apartándolo y degradándolo hasta el último plano dentro del campo educativo. Por su parte, Lowenfeld en su libro *Creative and Mental Growth* de 1947 expresaba y aseveraba que la cualidad particular del arte no solo se asentaba en crear obras estéticas, sino que:

La finalidad del arte no es el arte en sí mismo, o el resultado estético, o la experiencia estética, sino más bien que el niño crezca de una forma más creativa y sensible y que aplique su experiencia con las artes a todas las circunstancias de la vida en las que ésta sea aplicable" (Efland, 2002, p. 345)

Por ello no la percibamos como una simple disciplina convencional basada en hacer "cosas bonitas" en otro sentido como una clase de manualidades, sino como algo sumamente relevante ya que mediante la

educación artística se puede crear, desarrollar e integrar capacidades y competencias que puedan estimular la capacidad de razonamiento y pensamiento divergente, innovador y creativo del niño y adolescente. Acaso (2009). Tal cual lo declaraba el filósofo R. Wollheim citado en un artículo de El País (2003), quien sostenía que el arte y la obra de arte eran objeto de reflexión y visualización creativa entre el artista y espectador mediante el lema “ver el interior”.

Esta idea nos hace pensar y repensar la educación artística como algo que suponga un cambio de retrospectiva y pueda aportar a la motivación creativa e innovadora del niño y adolescente y no simplemente trabajar un curso de “hacer manualidades u objetos bonitos”, sino instaurar personas con una forma de pensar diferente a los demás.

EL ARTE Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ACTUAL

Sabemos que el arte es un tema muy controversial actualmente porque se considera arte conceptual y no arte naturalista que tenía como auge en el renacimiento hasta finales del siglo XX, que hoy en día está siendo desmesurado por distintas neo-manifestaciones artísticas por ser algo espontáneo y sin estética visual, desde eso vemos que la educación artística actualmente se ve como una disciplina comprometida con las emociones, pensamientos, razonamientos críticos y disidentes, como una metodología y una pedagogía transversal, de soporte de las necesidades que el entorno global actual demanda, pues el arte en la educación constituye una de las bases para la educación convencional enmarcadas en conocer, ejecutar y resolver, mediante problemas complejos y a lo por venir en miras de una educación transversal, participativa y colectiva dentro de los nuevos criterios educativos, Luis Camnitzer (2015) nos expone:

Siendo yo un artista imperialista, creo que la educación tiene que ser absorbida por el arte y condicionada por él. Considero que el arte es una forma de pensar. Y creo que la educación como se la utiliza hoy es una forma de entrenar. Últimamente muchas escuelas de arte ya entienden que hoy en día el arte es más de lo que era antes, que es un campo más amplio. Pero el sistema educacional general todavía no lo ha entendido.

Por su parte la UNESCO declara que el arte en la educación es muy relevante para el desarrollo de la mente del niño y adolescente nuestros tiempos ya que:

- Contribuye al desarrollo de su personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo;
- Tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en el académico y en el personal.
- Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos;
- Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros, etc.
- Incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad.
- Dota a los niños y adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión.
- Contribuye a la creación de audiencias de calidad favoreciendo el respeto intercultural. (García Morales, 2012, pág. 6)

Queda claro que el arte en la educación puede ser muy útil en cada aspecto de la vida del hombre pues la creatividad, como decía Lowenfeld: “la creatividad humana quedaba demostrada por el hecho de que la creatividad es la misma en todas las áreas” (Efland, 2002, págs. 347-348). Y para lograr su completo

desarrollo es necesario el uso de metodologías que puedan fortalecerla, Gregori Giralt & Menéndez Valera, (2015) citando a Painéan Bustamante et al (2012), demostraron que era necesario el ABP para poder conocer; como y mediante que esta aprendiendo el estudiante de arte, por otro lado tanto Parres Soto & Flores Macias, (2011) mediante su baremeo demostraron que el modelo de autorregulación en las escuelas de arte eran desconocidos por docentes y estudiantes. Tanto el modelo del Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje bajo un modelo de Autorregulación, constituyen una metodología que hoy en día se ha insertado dentro de las escuelas de aprendizaje para el desarrollo de competencia y capacidades del alumnado. Pues con estos dos temas se puede fomentar de mejor manera la creatividad como Ken Robinson explicaba que existen 3 manifestaciones:

- **Imaginación:** Pues todos imaginamos desde distintas perspectivas y nadie tiene una imaginación igual a otro.
- **Creación:** lo que se busca es hacer realidad lo que se imagina.
- **Innovación:** como lo último se da a conocer como algo innovador, y no en el sentido de ser algo novedoso sino innovador para uno mismo.

fomentar lo que se llama imaginación, creación e innovación pues todos imaginamos y eso lo transformamos en creación y posteriormente como algo innovador dentro de todo lo que hacemos.

Esta misma creatividad se ve irradiado en países asiáticos que han tenido éxito con los enfoques artísticos, como claro ejemplo de exponer su cultura y arte, Han (2013) nos relataba como China, Japón y Corea había hecho un acuerdo para fortalecer y darle prioridad a la educación artística y la cultura como un tema tan significativo, después de algunos años estos cambios se vio reflejados en sus didácticas de imaginación e innovación de los niños y adolescentes impartidos con gran precisión en las escuelas primarias, secundarias y escuelas de arte en dichos países, particularmente en Japón y Corea las cuales vienen siendo una visión de cultura y arte a través de las distintas disciplinas de arte como son: el Dibujo, la Animación, la Música y la Actuación llamados (Mangas, Animaciones, Dramas o novelas asiáticas, J-pop, K-pop, entre otros.) como lo declaraba (Arellano, 2016, pág. 17) “Los coreanos son ricos en cultura docta—como la llamaba Amado Nervo— y en cultura popular. Sobre todo, destacan en literatura, en música, en artes plásticas y en cinematografía”.

Ahora vemos que Asia está centrando su desarrollo en la educación del arte y la cultura como esencial para crear personas creativas y capaces de innovar en un mundo cambiante, e incluso en algunos países de Europa como Finlandia, Noruega y algunos otros dan importancia al arte dentro de la educación, cosa que en países donde surgieron grandes genios como Da Vinci, Miguel Ángel, Rafael y entre otros, precursores de movimientos y tendencias del arte academicista dejando grandes obras de arte, que hoy en día son estudiados como principios para conocer la historia del arte, no es tanto el interés por la educación artística.

Con todo ello Latinoamérica no es exento de ello, pues en Colombia se viene realizándose la educación artística como una materia formativa, por su parte Perú es reciente el esfuerzo que se está logrando entender a la educación artística como una disciplina capaz de formar personas divergentes y transversales que sean creativas e innovadoras.

Pues educar con las artes supone cultivar un pensamiento crítico y activo en lo estético, Touriñan López, (2016).

CONCLUSIONES

La educación artística, es fundamental si queremos niños y adolescentes con gran ingenio capaces de resolver métodos complejos, debiéndoles propiamente proporcionarles la diversidad de ser expresivos, oír su pensar y compartir sus ideas como capacidades necesarias de alguien que tiene una perspectiva propia de visualizar el mundo, y con todo esto ayudar a fortalecer su ingenio y habilidad creadora, por lo tanto, entender que la base de toda educación está centrada en el niño.

Tal como nos declara la UNESCO todos tenemos el potencial creativo, pues solo necesitamos de los instrumento y motivación necesaria para poder sacar a flote. Por otro lado, el arte en un contexto educacional general debería ser promovido debe ser abarcada por docentes o profesionales que tengas la vocación por la enseñanza y como una forma lúdica y motivacional, dando conceptos básicos y métodos razonables para que los niños y adolescentes puedan captar, y concebir ideas innovadoras y creativas, en un siglo donde la sociedad demanda creatividad e innovación.

Finalmente aclarar que los estudios realizados por distintos investigadores complementan que la creatividad, es algo inherente al ser humano por ende para lograr sacarlo es necesario la dirección y motivación pues el arte como educación es un medio muy factible para ese propósito.

REFERENCIAS:

- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades: nuevas practicas en la enseñanza de las artes y cultura visual. Madrid: La Catarata.
- Arellano, L. (2016). Sociedad y cultura en la república de corea. Mexico y la cuenca del pacifico, 13-21.
- Arte y sociedad revista de investigacion. (15 de Enero de 2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? el arte como estrategia para una educación inclusiva. (C. G. Morales, Ed.)
- Camnitzer, L. (17 de 05 de 2015). Esferapública. Obtenido de <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>
- Efland, A. D. (2002). Una historia de la educación del arte. (R. V. Verniz, Trad.) Barcelona, España: Editorial Paidós.
- El País. (15 de 11 de 2003). Richard Wollheim; filósofo del arte. Obtenido de https://elpais.com/diario/2003/11/16/agenda/1068937202_850215.html
- Garcia Morales, C. (15 de Enero de 2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? el arte como estrategia para una educación inclusiva. Arte y sociedad revista de investigacion.
- Gregori Giralt, E., & Menéndez Valera, J. (2015). La percepción de los estudiantes de bellas artes sobre lo aprendido en un entorno de aprendizaje basado en problemas. RMIE, 481-506.
- Han, J. (13 de 05 de 2013). Korea.net. Obtenido de <http://spanish.korea.net/NewsFocus/Policias/view?articleId=108217>
- Parres Soto, R. E., & Flores Macias, R. (2011). experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulacion del aprendizaje con esudiantes universitarios. RMIE, 597-624.
- Tatarkiewicz, W. (1997). Historia de seis ideas. (F. R. Martín, Trad.) Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Touriñan López, J. (2016). Educación artística: sustantivamente "educacion" y adjetivamente "artística". Educación XX1, 45.76.
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, (pág. 25). Lisboa.

La Pedagogía del Caminar de una “Andariega”: hacia una estética de la existencia

Luz Elena Acevedo Lopera¹

Resumen: Partiendo del pensamiento pedagógico foucaultiano cuando se inquieta por el conocimiento sobre sí mismo; un saber que implica no sólo aprender y conocer cosas sobre “el yo”, sino también el poder modificarlas a través de la adquisición de habilidades y actitudes más autónomas, me pregunto por el *caminar* como corporalidad atenta, imbricada con el ámbito educativo/formativo y como ejercicio de -askesis- o cuidado de sí (Foucault, 2008)

Un caminar atento para acceder a ese saber o conocimiento de sí, saliendo de sí, “actitud consigo mismo en sucesión de relaciones con los otros y con el mundo” (Hadot, 2006 p. 58). Caminar debe ser, entonces, renovar, revitalizar, decir de otro modo, el arte de vivir en consonancia con la existencia, para ello, y desde la clase de arte nos hemos detenido a preguntarnos por las prácticas direccionadas al cultivo de sí a la manera de corporeizarlas señalando contingencias, discontinuidades o rupturas con las formas tradicionales.

La Metodología de la investigación se inscribe en la línea de Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos, por tanto su proceder se despliega a manera de bricolaje metódico que superpone el cartografiar y el performar la acción del caminar; cartografiar el estado del arte del caminar² y performar la acción en la escuela en y desde la clase de educación artística, formalizando de esta manera una investigación post-cualitativa con enfoque rizomático (rhizoanalytic).

La investigación que se viene desarrollando hace tres años en el marco de un estudio post gradual contiene dos momentos: proceso experiencial de la investigadora “Andariega” y proceso experiencial con grupo de estudiantes del Centro Formativo de Antioquia. El procedimiento detallado consta de indagación – selección – análisis – síntesis de antecedentes condensados en las -trayectorias-, para luego, adentrarse en el rizoanálisis (Deleuze, G. & Guattari, F. 2005) que converge en una pedagogía del caminar.

Los resultados obtenidos hasta el momento, dan cuenta de experiencias que transfiguran una estética de la existencia como noción de “cuidado de sí”³, cuando las andariegas (estudiantes del grado 10º del C.E.F.A. sedimentan la fragilidad del cuerpo, superación de la misma intimidad de la vivencia, se exponen a una experiencia como permanencia de lo finito, de la impresión que sus cuerpos dejan a cada paso, en cada trayecto o recorrido en exterioridad.

Pensar que, cuando caminamos se instaure una experiencia particularmente pedagógica, que atañe a una educación y formación corporal que no se instala en instituciones ni dentro de los sitios clásicos (escuelas, universidades etc.) porque lo corporal también se hace visible cuando estamos siendo en formas cotidianas desplazarse a pie refiere una posibilidad pedagogía del caminar en países latinoamericanos, necesitados de formas que pongan el cuerpo en movimiento, un moVERSE existencialmente. Esta investi-

¹ Docente titular C.E.F.A. y docente de cátedra U. de A.–Medellín luzelenaacevedolopera@yahoo.com luzelenaacevedolopera@gmail.com

² “Acervo” de antecedentes rastreados en diversas disciplinas o saberes.

³ Muy utilizado en tiempos de pandemia y confinamiento.

gación/Experiencia se piensa lo social como el desarrollo que se da in situ de una ciudad con los elementos compositivos que estas contienen; "los cuerpos" y sus interacciones, afecciones que se constituyen en lo que es la ciudad misma.

Cabe anotar que, pese a la situación de pandemia y confinamiento, la experiencia se ha continuado a través de la virtualidad con formas bien inéditas.

BIBLIOGRAFÍA

Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *Rizoma*. José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta (tr.) Valencia: Pre-textos.

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid, España: Ediciones Siruela.

Lather, Patti & St. Pierre, E. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (6), 629–633.

CARTOGRAFÍA DE UNA EDUCACIÓN SALVAJE: LA RESISTENCIA ENTRE GRIETAS

CARTOGRAFIA DE UMA EDUCAÇÃO RESSELVAGIZADA: A RESISTÊNCIA POR ENTRE FRESTAS

CARTOGRAPHY OF AN REWILDING EDUCATION: RESISTANCE BETWEEN CRACKS”

Cristiane Bandeira Aldavez Vaz¹ / Alberto d’Avila Coelho²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL)

Resumo: Diante da complexidade da crise ambiental, em que o capital tem maior importância numa sociedade antropocêntrica, a natureza vive uma vontade criadora represada por se encontrar diante de ações nefastas ameaçadoras. Nesse contexto, pergunta-se: quais seriam as possibilidades de um professor para pensar uma situação de resselvagização com as crianças? Como seduzi-las de forma a construírem uma ética junto a práticas estético-pedagógicas, por fazeres criativos que atuam com as forças do mundo para inventar outros mundos? Quais acontecimentos são possíveis com deslocamentos físicos dos alunos, saindo do elemento “asfalto” e encontrando a matéria “terra”? E o vice-versa dessa história? O que elas trariam do rural para o urbano? Como pensar o lixo (o que fazemos com ele, ou o que ele faz conosco) junto as questões que envolvem a arte contemporânea e as práticas expressivas? O objetivo da dissertação foi propor um outro jeito de habitar o mundo com as forças da arte suficientes para anunciar possibilidades, encantar os desatentos, tocar os dessensibilizados e falar de possíveis ações para um mundo mais alegre e, em certa medida, resselvagizado. Com a pesquisa, desfrutamos do caminhar, do observar, do fotografar, do inventar, expondo-nos aos acoplamentos improváveis do percurso e, desse modo, produzindo os dados para a pesquisa. O método utilizado foi o cartográfico, ele propiciou movimentos com um roteiro planejado, mas como num lance que deixa acontecer, perceber o entorno e as sensações produzidas. A dissertação foi acompanhada por Felix Guattari e sua Ecosofia, por Dion Workmam e a resselvagização e Michel Foucault e o cuidado de si. Também por artistas plásticos: Andy Goldsworthy, Paulo Renato Damé e Frans Krajcberg. Os resultados que ela apresenta são os efeitos de investidas no campo da educação, com arte e natureza. As práticas estético-pedagógicas surgiram com vista a operar com o conceito de resselvagização com as crianças, abrindo a ações micropolíticas que abrem respiros possíveis para uma outra educação não majoritária. A partir do mito do Cuidado, percebo a importância de cuidar da vida humana e de todas as outras espécies. É o cuidado que vai permitir, contribuir, acercar, subsumir a existência humana no plano de imanência. No mito, o cuidado é quem dá forma humana à espécie na imanência, e também é a força que faz o

¹ Mestre em Educação e Tecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL); Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER); graduada em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é professora na Escola São Francisco de Assis desde de 2012 e professora da rede Municipal de Pelotas desde 2014. Participa do grupo interinstitucional de pesquisa Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia-EXPERIMENTA/ CNPq/ IFSUL

² Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); doutor e mestre em Artes Visuais, ênfase em História, Teoria e Crítica (UFRGS). Possui especialização em Arte-Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e graduação em Licenciatura em Educação Artística Habilidade Artes Plásticas pela mesma Universidade. Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), campus Pelotas/ RS. Atua na Graduação (curso Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados e curso Licenciatura em Computação) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (cursos de Mestrado e de Doutorado), linha 2 - Intervenções no espaço-tempo da educação básica: filosofia, arte e tecnologia. É líder do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia - EXPERIMENTA/ CNPq/ IFSUL e membro do ArteVersa - Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência - CNPq/FACED/UFRGS

homem olhar para si; cuidar de si. Dessa forma, o homem dá atenção a si como em um despertar. Essa atitude de olhar a si próprio não deve ser comparada ao ego, pelo contrário, o cuidado de si acontece por uma concepção ética na genealogia dos modos de subjetivação.

Palavras-chave: Cartografia, cuidado, resselvagização e ecosofia.

Este artigo trata de experimentações com arte realizadas com crianças do ensino fundamental de uma escola pública organizadas para uma pesquisa de mestrado de cunho cartográfico na área de Educação. Tal pesquisa sustentou que diante da complexidade da crise ambiental, em que o capital tem maior importância numa sociedade antropocêntrica, a natureza vive uma vontade criadora represada por se encontrar diante de ações nefastas ameaçadoras. Nesse contexto perguntou-se: quais seriam as possibilidades de um professor para pensar na perspectiva de uma "resselvagização" (Workmam, 2014) com suas crianças? Como seduzi-las de forma a construírem uma ética junto a práticas estético-pedagógicas, por fazeres criativos que atuam com as forças do mundo para inventar outros mundos? Quais acontecimentos seriam possíveis no deslocamento físico dos alunos, levando-os do elemento "asfalto" e encontrando a matéria "terra"? E o vice-versa dessa história? O que elas trariam do rural para o urbano? Como pensar o lixo (o que fazemos com ele, ou o que ele faz conosco) junto as questões que envolvem a arte contemporânea e práticas expressivas?

Foi acompanhando os processos que ocorrem durante experimentações com arte e natureza junto aos meus alunos que cheguei à pesquisa de mestrado aqui anunciada. Para tanto, delimito um campo problemático acerca de uma possível resselvagização da/na educação, conceito fundamentado em Dion Workmam, como veremos mais adiante.

Aprendizagens com arte foram organizadas para se desenvolverem em sala de aula e, também, por passeios a ruas, parques e lugares da zona rural, buscando inventar uma outra "sala de aula" a partir de práticas estético-pedagógicas inspiradas em três artistas visuais contemporâneos, que trabalham com elementos naturais, quais sejam: Andy Goldsworthy, Paulo Renato Damé e Frans Krajcberg. É com esses artistas que faço um corte no caos para criar um plano de composição que permita produzir meus dados para a pesquisa. Sair do lugar comum da escola para uma aventura a espaços estranhos, que são outras "salas de aula", mas sem mesas, cadeiras e os materiais já conhecidos. Maquinando um desejo se perguntou: a partir do que e com o que se cria nessas aulas? Como a natureza exerce seu poder de afetar? E como as crianças afetam tais lugares com suas criações? Foram realizadas quatro saídas da escola a lugares distintos, para o Parque da Baronesa, a Praça Piratinino de Almeida e a Chácara da Prefeitura de Pelotas. Na Chácara excursionamos por duas vezes, uma em outubro de 2018 e a outra em novembro de 2019.

As ideias que povoaram a pesquisa são atualizações de minha vida universitária. Em minha graduação, no curso de Artes Visuais, vivi em contato com um universo da arte bastante amplo e rico de imagens. Naquela época, comecei a saber que havia vários artistas que utilizavam elementos da natureza como suporte artístico para suas obras.

Em meio aos momentos de estudos e apreciação da história da arte, minhas percepções acerca da natureza eram provocadas por afetos que chegavam por lembranças. Os afetos estavam muito presentes,

eram eles que atualizavam o meu tempo vivo, o tempo “presente”. Explico: se antes uma planta grudada em um fio de eletricidade pelas ruas despertava apenas uma curiosidade de criança; naquele momento de formação, a planta passava a ser admirada em sua potência de criação e resistência, pois ela brotava em lugares impossíveis, produzindo forças que a faziam desviar de uma possível linha de morte e, assim, produzindo diferença. E isso me soava como uma poética visual da natureza que fazia sua arte em composição com o cotidiano.

Tal envolvimento com a natureza, que se atualiza com minha formação em arte, me faz chegar a sala de aula quando me torno professora de artes visuais. Não demora muito para que eu programe saídas da sala de aula com meus alunos, para termos contato com uma natureza que ainda resiste às condições precárias deixadas pela urbanização, natureza que ainda cresce pelas frestas deixadas no asfalto ou em estreitos canteiros que adornam árvores, flores e plantas, uma natureza urbana.

Os passeios, então, fazem parte de estratégias que compõem o método de pesquisar que é o cartográfico. O método propicia um movimento com o que é planejado, mas com os dados girando, rolando e formando pares a cada jogada, deixando acontecer, vivificando a percepção do entorno e as sensações produzidas.

A aula de arte. O desejo levando, eu e meus alunos, a propostas que movimentem uma produção de pensamento que junta natureza e arte. O desejo fazendo experimentar um modo de ser estudante, um modo de aprender sem estar lá no ambiente da escola, um modo de se relacionar com uma aprendizagem que não toma um conteúdo, determinado e escolhido, a ser assimilado e repetido. Movimentar matérias de expressão para que desde aí se produzam encontros, tanto pelos afetos como pelos perceptos/afectos (DELEUZE; GUATTARI, 2020) que são forças especificam os modos de envolvimento com as intensidades promovidas pelas obras de arte. Instaure-se uma vontade de me conhecer/reconhecer em outros modos de ser docente, me colocando em aprendizado junto com meus alunos.

O conceito de resselvagem de Dion Workman, músico e biólogo neozelandês, trata de um retorno a selva perdida pelo homem como forma de preservar as espécies de vida dos lugares, o que consequentemente reforça a vida do próprio lugar. Em situações mais anárquicas, alguns grupos sugerem uma des-domesticação ou descolonização humana, com vista a um tornar-se mais hábil e sensível a terra e suas forças transformadoras.

Dion Workman escreveu o artigo “Uma introdução ao pensar como uma floresta” (2014) nele faz questionamentos quanto ao atual manuseio da agropecuária propondo uma inversão inspirado na permacultura, um movimento comprometido com a ecologia e com os modos de produção que visem melhores resultados sem agredir o ambiente.

O conceito da permacultura foi criado por Bill Mollison e David Holmgren nos anos de 1970, exatamente quando eles buscavam equilibrar tecnicamente um ecossistema agriculturalmente produtivo, uma “integração harmoniosa das pessoas e a paisagem, provendo alimento, energia, abrigo e outras necessidades, materiais ou não, de forma sustentável.” (MOLLISON; HOLMGREN, 1981, p.13). Uma proposta ética alicerçada em três pilares, quais sejam: o cuidado com a Terra, o cuidado com as pessoas e uma partilha justa.

Essa ação resselvagizadora da vida, que denuncia uma apropriação danosa do homem em relação a natureza, no sentido de uma depredação sem limites dos ecossistemas, de uma exploração sem controle, é tomada também por Workman como um modelo educacional. Ele propõe que haja um movimento de des-escolarização dos modos de aprendizagem vigente, pois segundo ele eles também se encontram na contramão de uma vida mais ética e sustentável. A ideia é que outros saberes permitam mais um saber-conviver coletivamente influenciando um processo de "in-civilização" do homem, o que pressupõe a necessidade de deixarmos de ser os "civilizados" que até então estamos sendo, abrindo outras possibilidades para um viver menos tóxico ao próprio homem. Nesse sentido, propor modos de resselvagizar a sala de aula, a escola, é uma tentativa de ativar as potências do sensível em cada ser, criança ou adulto, integrando-a em um pensamento ecológico junto à natureza de forma mais cuidadosa, produtiva e coletiva.

Tomados por esse espírito de "resselvagizar para dar chances a um novo mundo", dentro da escola em que atuo ocorreram muitos eventos. Em um sábado, dedicado a apresentação de projetos realizados com as professoras titulares das turmas e a disciplina de artes, cuja temática era o meio ambiente, os alunos expuseram trabalhos artísticos e científicos realizados durante a semana e foi lançada a coleta seletiva de lixo, que antes não havia na escola.

Contudo, os passeios para ambientes fora da escola foram os que mais geraram movimentação de ânimos, produzindo muita excitação e euforia, uma ansiedade misturada à curiosidade. Na aula, o convite. Olhos de alegria e espanto. Alegria, pelo convite a experiência; espanto pelo desafio do novo, do desconhecido. Sair do lugar comum para se aventurar em espaços estranhos. Incrível a produção de linhas de forças que se atravessavam e se tramavam naqueles momentos e, depois, quando chegava a hora de ir.

O fato de sair da escola para produzir arte sem levar nem um material para essa atividade causava espanto e muitas curiosidades nos alunos. Normalmente, utilizávamos em nossas aulas os materiais convencionais como papéis, materiais para colorir, argila, embalagens, sucata; mas nestes dias em especial usávamos para as práticas expressivas nada além do que iríamos achar e coletar pelo lugar. Não é mais a sala de aula, não tem a mesa nem os materiais, então, a partir do que e com o que se cria nessas aulas? Ainda em sala de aula, alguns pormenores eram combinados, como a necessidade de contemplação nos lugares visitados, a escolha dos materiais orgânicos a utilizar, bem como a seleção do espaço para deixar sua criação/obra.

O primeiro passeio foi no Parque da Baronesa, um lugar muito conhecido e visitado por muitas escolas na cidade. Lugar de diversão, liberdades, correrias, brincadeiras, descobertas, histórias... Histórias passadas, vidas que habitaram aquele lugar e que deixaram marcas. A inocência de crianças que desconhecem o passado de escravidão daquele lugar. Algumas passagens assombradas permanecem vivas pelo imaginário popular. A gruta. A Amelinha. E o medo das crianças? O desafio de chegar no fim da gruta? E a coragem? E o alívio de sair sãs e salvas? Na alegria de uma história atualizada, outras histórias são criadas a cada vivência e recontadas pelas crianças.

Andy Goldsworthy foi o artista inspirador para a primeira proposta fora do ambiente escolar. Ele opera em sua poética com o conceito de efemeridade e suas relações com a natureza, fazendo que suas obras resultem de uma ação estética colaborativa entre a arte e a natureza. Ele captura para suas obras apenas o que a própria natureza dispensa, como galhos e folhas secas. Ele os organiza em linhas e os dispõe seguindo suas texturas. Sempre em busca de um lugar para explorar, Goldsworthy já percorreu todos os

cantos do planeta enfrentado todos as estações do ano para criar sua arte como variedades, composições ricamente adornadas.

Foi durante uma conversa, ainda em sala de aula, que surgiu um questionamento acerca da efemeridade, bastante pertinente ao trabalho de Andy Goldsworthy. Alguém se lembrou que os trabalhos realizados por lá, seriam desmanchados pelos visitantes, ou até mesmo sofreriam com as condições climáticas que forçariam a “destruição” de suas criações. Justamente tal preocupação acabou acentuando o efêmero como um assunto pertinente ao passeio, já que estávamos inspirados na obra de um artista que tinha a natureza como um dispositivo para a criação de obras passageiras, deixando claro que as condições climáticas (chuva, vento, animais, pessoas...) também faziam parte da composição de sua poética visual. O que a efemeridade permite pensar? Pensa uma vida em sua condição volátil e fugaz! Como os rios efêmeros que se formam após torrentes de chuvas. Os quais contribuem na irrigação de lavouras, que por sua vez também tem um caráter efêmero no seu ciclo de plantio. Uma produção a cada estação do ano que, dependendo da condição climática, terá êxito ou não. Rios que antes eram nuvens que circulam e são passageiras, fazem travessias continentais carregando a água de um lugar para outro, criando novos rios efêmeros. Nuvens que arrastam sombras em seu território, empurradas pelo ventos, luz e sombra desfilando na paisagem, na lavoura, na floresta, no mar, na cidade e em outros rios.

Hora da saída para o parque da Baronesa! Entusiasmo é a palavra mais viva. Conversas, cantorias, um ônibus lotado de corpos pulsantes. Quem vai ficar no meu grupo? O que trouxeram pro piquenique? Não gosto da professora de Educação Física, ela grita muito. Amanhã tem prova de Matemática e minha mãe quase não me deixou vir. Professora, tu vai deixar a gente jogar futebol?

Naquele momento de partida com as crianças, fiquei pensando em contemplação. Sim, um contemplar na sua concepção tradicional, meditativo e de observação recolhida. No momento parecia-me um exercício difícil de se alcançar em nossa aula/viagem. Mas havia muitos outros desafios, como o de fazer com que crianças que tinham aulas quase sempre em uma sala, ou em suas casas, parassem para apreciar o lugar, talvez em silêncio, que interagissem com a paisagem, os sons, por alguns minutos, extrapolando os limites de seus corpos e de sua atenção ordinária.

Há muita vida nos corpos! Por um instante, pude ver a criança que eu fui em cada um de meus alunos. Assim, naquele dia, em cada instante de tempo vivido fui criança com eles. A contemplação meditativa foi acompanhada por uma outra contemplação, essa mais carregada de sensações e explorações daquele lugar, o que Deleuze e Guattari chamam de contemplação pura: “a contração não é uma ação, mas uma paixão pura, uma contemplação que conserva o precedente no seguinte (...) Contemplar é criar, mistério da criação passiva, sensação” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 271). E havia muito com o que se apaixonar naquele lugar. Muitas criações saíam daquele que seria um bom encontro, posto que estaríamos implicados com natureza, algo novo para eles, e as propostas criadoras da arte.

Em busca dessas sensações, o grupo expedicionou por vários lugares daquele parque. Encontramos uma imensidade de matéria orgânica e recolhemos tudo que chamava a atenção pela cor, formato, textura, materialidades visuais, palpáveis, olfativa. Ao mesmo tempo buscávamos os lugares para deixar as criações/obras. Os grupos de alunos iam se acomodando por afinidades em espaços distintos e discutindo a partir de seus materiais. Como fazer? O que fazer? Por que fazer isso e não outra coisa? E assim, a cada semana

éramos movidos por um pensamento, uma proposição, com encontros em aula que potencializavam vivências distintas por vir.

Houve outro encontro programado para a pesquisa, o qual foi realizado no ambiente da sala de aula, a partir do artista Paulo Damé, apresentado aos alunos pela produção feita no curso de mestrado realizado entre 2005 a 2007 intitulado: "Inserindo dispositivos relacionais: Táticas artísticas para desacelerar". Nesses trabalhos, a percepção do espectador é parte potente para que um desaceleramento do olhar aconteça. Os dispositivos relacionais criados pelo artista são quase que armadilhas distribuídas no cotidiano da cidade. A relação que o espectador cria com os dispositivos também é parte do trabalho. Para Damé "há manipuladores que agem direto sobre as propostas inseridas, colocando-as em outro lugar, ou recolhendo-as para si, tornando-se coautores ou até mesmo colecionadores/curadores destes objetos." (2007, p.6). Das obras dispositivos apresentadas aos alunos, o que mais produziu questionamentos foi a "Pedra 42". Perguntavam: Como ele conseguiu um monte de pedra pesando a mesma coisa? Porque 42? Podia levar pra casa? Vamos fazer uma pedra com nosso peso, 'ops' idade? Ele é de que país? Sério que ele foi teu professor?

Naquela aula, com um bocado de argila, os alunos foram desafiados a criar "dispositivos" ao modo Damé para que pudéssemos espalhar pela escola e observar a reação dos colegas na hora do recreio. A argila, material de luxo em escola pública, foi a escolhida para a realização das propostas. Eu me permiti, junto com os alunos, experimentar a materialidade do barro nas mãos/pele/corpo explorando o sensível que a argila proporciona quando se torna um dispositivo de criação. Fruímos até o limite em que o nosso horário permitia. A ideia de modelar uma pedra com a idade ficou guardada como possibilidade. Mas quando começamos a modelar uma pedra com o barro, sugestão de um dos alunos, outra aluna se manifestou dizendo que podíamos escrever uma palavra "legal" e largar em algum lugar no trajeto de volta para casa. Assim, a proposta ficaria semelhante ao Sor da Profe Cris. Assim o fizemos.

A sala de aula é um terreno fértil de ideias que precisam ser levadas em consideração. Minhas propostas de atividades estão sempre abertas a colaboração dos alunos. As vozes dos alunos me são muito caras. Ouvir os alunos manifestarem interesse por conhecer gera uma troca de saberes, de experiências, de afetos e de encontros, potencializando os processos de subjetivação. Encontrar o outro no seu olhar afetuoso torna a aula mais que uma troca de saberes, é pura experimentação de afetos. E as experimentações com arte se intensificavam.

O terceiro encontro da série com artistas para a pesquisa se realizou fora da escola, em um passeio feito a Chácara da Prefeitura de Pelotas, que fica às margens da barragem Santa Barbara. Era a primeira vez que íamos nesse lugar, portanto, não sabíamos o que encontraríamos por lá. Chegamos logo pela manhã para que houvesse tempo suficiente de realizar as oficinas de arte e deixar um tempo livre para os alunos.

O artista que inspirou esse dia foi Frans Krajcberg. E foi uma aula tensa: Krajcberg tem a aparência de um homem frágil, um artista velho, suas propostas mostram uma natureza em chamas, sinaliza o grito, a revolta implícita, a violência desmascarada do homem. A madeira morta reutilizada e esculpida pelo artista é o resultado das afecções de uma vida que lutou contra a guerra na juventude e contra os crimes ambientais. O trabalho do artista é uma denúncia, é a própria natureza pedindo socorro.

Esculturas de raízes mortas, formas orgânicas, por vezes, parecem fogo ao mesmo tempo figuras humanas, trazem aos sentidos uma angustia e uma tristeza, são trabalhos que provocam atravessamentos de linhas de morte, pura distopia. Além das esculturas, gravuras de elementos da natureza, cascas, folhas e pedras, a magnitude do trabalho de Krajcberg nos coloca em um território de intensidades. E como trabalhar essa intensidade com os alunos, com as crianças?

A obra de Krajcberg nunca esteve tão atualizada, décadas de desmatamento não se comparam com o que vem acontecendo em nosso país nos últimos dois anos. Crimes nefastos, acobertados descaradamente pelo governo federal, evidenciam que o capital é o poder que guia a nação atualmente. O garimpo ilegal. O massacre indígena.

Na chegada no Parque, todos desceram correndo do ônibus. Alguns preparando o campo para jogar futebol, enquanto outros largaram suas mochilas e correram para subir nas árvores. Tinham os que faziam um pouco de cada: ao mesmo tempo que jogavam, corriam e subiam em árvores. Mas tinha uma menina que não largava o celular, mesmo depois do que foi combinado. Apesar de ela não ter interagido diretamente com os colegas, ela surpreendeu porque registrou todos os momentos em suas Lives pelo Facebook.

No momento em que chegamos, combinamos que todos se desligariam ao máximo do celular, que nossas aulas seriam experiências estéticas realizadas com o que tivéssemos no local. E sem a intervenção de qualquer objeto manufaturado pelo homem. Foi explicado aos alunos que a expressão "experiência estética" tratava, no caso específico do passeio, de trabalhos manuais realizados a partir dos sentidos (tato, olfato, visão, audição) envolvidos com as forças do ambiente as quais, quando movimentadas, proporcionam ao sujeito um pensar e um agir acerca da vida. É imersão do corpo em uma experiência proposta, e que, com ela, se deixar fruir. Corpos atravessados pelos afectos e perceptos que promovem para além de um olhar sensível, a experiência com todos os sentidos. O corpo que corre, cai, cheira, saboreia, grita, enxerga, chuta, abraça, sua, chora, transforma e faz tudo de novo.

Fizemos um breve reconhecimento do lugar. Além da sede da Chácara havia uma outra casa no local, um açude bem próximo à casa, muitas ameixeiras atrás da sede e um percurso de 5min de caminhada até chegar na barragem. Todos ficaram surpreendidos com o baixo volume de água em decorrência da falta de chuva que vínhamos sofrendo. Conversamos um pouco sobre a questão climática e como o desmatamento influencia na seca em nosso país. Assunto que foi abordado pelo professor titular da turma em outro momento na aula. Eles recordaram e trouxeram seus conhecimentos, não só da aula, mas de noticiários. Retornamos à sede, para que eles pudessem continuar brincando.

Destinada à diversão dos alunos, a manhã passou rápido na chácara. Após o almoço – um carreteiro feito em panela de ferro em fogão de barro, algo muito novo para os alunos –, nos dedicamos a três oficinas de arte, práticas estético-pedagógicas com o material do lugar.

A primeira oficina chamei de "Experiências Primitivas": os alunos escolheram um elemento natural pela qualidade de sua superfície, como pedras, folhas, tronco das árvores, para realizar gravuras com a técnica de frottage (do francês "frotter", em português "friccionar"), que é um método surrealista e "automático" de produção criativa desenvolvido por Max Ernst. No frottage o artista utiliza um lápis ou outra ferramenta de desenho e faz uma "fricção" sobre uma superfície texturizada.

A segunda foi "Objetos Sensoriais", os alunos selecionaram um objeto encontrado pelo chão que lhes parecesse atraente em algum aspecto – peso, cheiro, temperatura, sonoridade, maciez, rugosidade, flexibilidade. Apenas um objeto, por isso deveria ser potente em sua forma. Os alunos sentados em uma roda, foram vendados e os objetos foram recolhidos e trocados. Com o objeto dos colegas nas mãos, eles não podiam falar o que era, mas sim as sensações que o objeto transmitia.

A terceira e última oficina foi "Extratos da Natureza", na qual realizamos experiências pictóricas com tinta natural produzida por eles. Fizemos uma trilha pela chácara para recolhimento de materiais que permitissem a extração de pigmentos. Materiais como terra, carvão, flores e folhas foram recolhidos e macerados entre duas pedras, depois misturados com cola branca para servir como tinta natural. Como suporte para a base das pinturas, utilizamos casca de coqueiro e de melaleuca (árvore papelreira) que encontramos às margens da barragem.

E, assim, fechamos as oficinas programadas. Ficou um gosto de "quero mais", com tanta aventura e novidade registrada na memória de cada um, e nos celulares também. Como eles estariam depois desse contato com natureza e arte? Algum traço de uma resselvagização teria se acentuado? Como saber?

A velocidade em que vivemos, em nada tem contribuído para viver uma "experiência" de fato. A parada necessária para encontrar a "pedra 42" do Damé. A caminhada observante nos ambientes naturais em busca de suportes artísticos de Goldswork, não são possíveis àquelas pessoas desabitadas, ou não acostumadas, a olhar o mundo com mais lentidão e cuidado. Existe nessa prática uma exposição ao que se passa quando estamos em relação com outros corpos. Quando Larrosa (2015) diz que a experiência é o que nos passa precisamos dar uma atenção aos acontecimentos com os quais passamos de um estado a outro, entramos em uma relação sensível e criadora, são os processos com os quais vamos nos tornando outros, vamos produzindo e sendo produzido pela diferença.

Finalizo este artigo com um aspecto que está trabalhado na dissertação defendida, trata-se daquele efeito, ou dos diferentes e insuspeitados efeitos, que chegam dos investimentos que cruzam o campo da educação com a arte e a natureza. As práticas estético-pedagógicas aqui apresentadas, que surgiram com vista a operar o conceito de resselvagização junto as crianças, abriram-se como ações micropolíticas, são como respiros possíveis para uma outra educação, esta não majoritária, e que podem apontar outros modos de ser docente, de atuar em sala de aula, de promover momentos de aprendizagem e que se abrem as multiplicidades que circulam pelo mundo. Atos de resistência que vazam por entre frestas.

No momento de pesquisa, acentuou-se a necessidade de um cuidado com a vida humana e com todas as outras espécies. É o cuidado que vai permitir, contribuir, acercar, subsumir a existência humana no plano de imanência. No mito do Cuidado, o cuidado é quem dá forma humana à espécie na imanência, e, também, é a força que faz o homem olhar para si; cuidar de si. Dessa forma, o homem dá atenção a si como em um despertar. Essa atitude de olhar a si próprio não deve ser comparada ao ego, pelo contrário, o cuidado de si acontece por uma concepção ética na genealogia dos modos de subjetivação, o que abre inúmeras possibilidades para se pensar em uma resselvagização da educação hoje, aqui e agora.

REFERÊNCIAS:

- CAUQUELIN, Anne. (2005). Arte contemporânea. Uma introdução. Martins Fontes. 2005.
- DAMÉ, Paulo Renato Viegas. (2007). Inserindo dispositivos relacionais: táticas artísticas para desacelerar. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) -Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- DELEUZE, G. (1998). Nietzsche e a Filosofia. Trad: Antônio M. Magalhães. Porto: RésEditora, s/d
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2020). O que é a filosofia? 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora 34.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2007) A lógica do sentido. São Paulo: Perspectivas.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1992) Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. (1986). Micropolítica: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes.
- GUATTARI, F. (1990). As três ecologias. Campinas: Papirus.
- LARROSA, Jorge. (2015) Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, Coleção: Experiência e Sentido.
- NIETZSCHE, Friedrich. (2010) Vontade de Potência: parte I. São Paulo: Escala.
- WORKMAN, Dion. Uma introdução ao pensar como uma floresta. 2014. Disponível em: <https://issuu.com/observatorio-movel/docs/uma_introduc__a__o_ao_pensar_como_u>. Acesso em: 2 maio 2019.

MUSEO VIRTUAL 150

MUSEU VIRTUAL 150

VIRTUAL MUSEUM 150

Desirê Bello Neves¹ / Rita Cassia da Silva e Silva²
(Instituto Presbiteriano Mackenzie)

Resumo: Fundado em 1870 o Instituto Presbiteriano Mackenzie planejava grandes eventos para comemorar seus 150 anos de fundação. Um privilégio de raras instituições num país com pouco mais de 500 anos de história. Muitos eventos estavam preparados para outubro de 2020 quando a pandemia chegou em março do mesmo ano, confinando todo o país. Entre estes eventos, uma exposição de Arte produzida pelos alunos da educação básica. Este artigo expõe as estratégias empreendidas aos 2.800 alunos administrando tempo, materialidades e comunicação virtual que atingiram um público muito mais numeroso.

Palavras-chave: 150 anos, fundação, pandemia, exposição de arte.

INTRODUÇÃO

O ensino das artes no Mackenzie sempre foi voltado para o aprendizado da história da arte com incentivo à produção plástica nos ateliês do colégio. Tal investimento resulta numa belíssima exposição de trabalhos durante o mês de outubro, mês em que se comemora o dia do Mackenzista. Grandes nomes da história da arte brasileira já passaram pelos ateliês do Mackenzie nos últimos 150 anos; podemos destacar entre eles a artista modernista Anita Malfatti e o artista conceitual Wesley Duke Lee.

Em 2020 seria um ano especial, o Mackenzie comemoraria 150 anos de existência. Uma escola que começou pequena, na sala de estar da Família Chamberlain, porém inovadora, aceitando em igualdade

meninos e meninas sem fazer distinção de sexo, credo ou etnia, abrigando filhos de escravos e de famílias tradicionais nas mesmas salas de aula.

Em 1870 o Brasil vivia sob o reinado de D. Pedro II e a cidade de São Paulo em ascendente processo de modernização lucrando com a cultura cafeeira. Este era o cenário em que deu início há 15 décadas atrás ao Instituto Presbiteriano Mackenzie.

¹ Professora de artes visuais no Instituto Presbiteriano Mackenzie, Mestranda em Educação Arte e História da Cultura, Pós-Graduação em Arte e Educação, Licenciatura em Artes Plásticas e Licenciatura em Pedagogia.

² Professora do Instituto Presbiteriano Mackenzie, Mestranda em Educação Arte e História da Cultura, Pós-Graduação em Arte e Educação e em Língua de Sinais, Licenciatura em Pedagogia.

DÉCADAS

A educação básica no Brasil é composta de 15 anos de aprendizagem. Iniciando com 3 anos na Educação Infantil, 9 anos no Ensino Fundamental e mais 3 anos no Ensino Médio.

15 anos, 15 décadas – foi dessa forma que no final de 2019 começamos a desenhar a grande exposição de Arte para comemorar os 150 anos do Mackenzie.

Cada série seria responsável por contar, através da produção artística, um pouco da história do Mackenzie durante todos estes anos. Iniciando pelo maternal com a década de 1870-1880 até a 3ª. Série do ensino médio contando o que o Mackenzie construiu entre 2011-2020.

Para iniciarmos este projeto, os professores de todas as disciplinas foram convidados à desenvolver uma pesquisa, levantando dados sobre a década a ser pesquisada e quais as inovações e contribuições do Mackenzie para a sociedade de um modo geral durante aquele determinado período.

Enquanto a pesquisa era desenvolvida ainda em 2019, a equipe de arte estudava a exposição do ponto de vista das materialidades, das tecnologias, dos espaços, enfim...detalhes de “bastidores”. O que nós não imaginávamos é que tudo isso sofreria alterações radicais.

DO PRESENCIAL PARA O VIRTUAL

Em 15 de março de 2020 o estado de São Paulo entrou em confinamento, num efeito cascata, cidade por cidade foi fechando as portas do comércio, das escolas, das igrejas...a cidade de São Paulo, tão agitada ficou com suas ruas desertas. A princípio acreditávamos se tratar de um tempo entre 15 à 20 dias, mas as notícias provaram que estávamos errados. No final de junho já não tínhamos mais esperança de voltarmos às aulas tão cedo. Foi então que começamos a considerar a possibilidade de não termos mais nossa exposição de arte.

Contudo os recursos digitais tomavam cada vez mais lugar das aulas presenciais e foi dessa experiência que veio a ideia de adaptarmos a exposição dos 150 anos para um Museu Virtual de Arte.

A pesquisa de dados já tinha sido levantada e as idéias estavam à espera para entrarem em prática. Em conversa com a direção da escola e com a equipe de tecnologia, concluímos ser possível transformar a exposição num Museu Virtual, sendo assim ficou decidido que cada série receberia informações gerais sobre a exposição, informações detalhadas sobre a década e um desafio de produzir seu trabalho em casa, com os materiais que tivessem disponíveis. Em seguida fotografariam a arte e enviariam o arquivo para os professores de arte, procurando diversificar nos materiais e nas técnicas.

DÉCADA POR DÉCADA

Sendo assim a exposição ficou dividida nos seguintes temas:

Série	Década	História
maternal	1870-1880	Visita de D.Pedro II à escola.
Jardim 1	1881-1890	Sr. John Mackenzie doa dinheiro para escola.
Jardim 2	1891-1900	Assentamento da Pedra Angular do Edifício Mackenzie
1º.ano	1901-1910	Introdução do futebol na prática escolar e participação em campeonato
2º.ano	1911-1920	Criado o curso de Arquitetura vinculado à Escola de Engenharia.
3º.ano	1921-1930	Biblioteca George Alexander, com mais de 50.000 livros.
4º.ano	1931-1940	1936 – Instituição do Dia do Mackenzista – Valores cristãos
5º.ano	1941-1950	1948 – Inauguração do Cabuçú – Acampamento recreativo
6º.ano	1951-1960	Mackenzie é considerado - Universidade do Brasil
7º.ano	1961-1970	O Mackenzie cria Centro de Radio e TV e com Centro de Estudo e Planejamento
8º.ano	1971-1980	Implementação do Curso de Pós Graduação em Astronomia e Astrofísica do Mackenzie
9º.ano	1981-1990	Inaugurado o Mackenzie Tamboré e instituído o bordão "Isto é Mackenzie!" (Poças Leitão)
1ª. série	1991-2000	O Mackenzie assume seu compromisso como uma instituição evangélica de cosmovisão cristã – Somos a Luz do Mundo
2ª. série	2001-2010	Implantado o SME- Sistema Mackenzie de Ensino
3ª. série	2011-2020	Mackenzie – Reinvenção Digital – Educação de Qualidade.

As imagens abaixo ilustram alguns dos processos de criação:



Figura 1: Crianças fazendo biscoitinhos para D.Pedro II



Figura 2: Marca das mãos como a Pedra Angular

EJE 3: Educación artística para un mundo holístico.

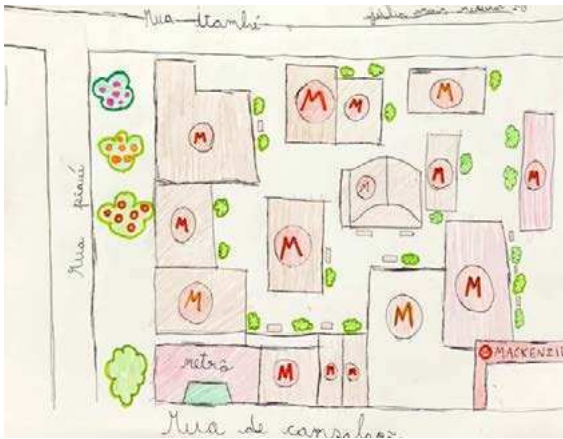


Figura 3: Projetos de Arquitetura.



Figura 4: Registros do Dia do Mackenzista



Figura 5: Avanços Tecnológicos no Mackenzie

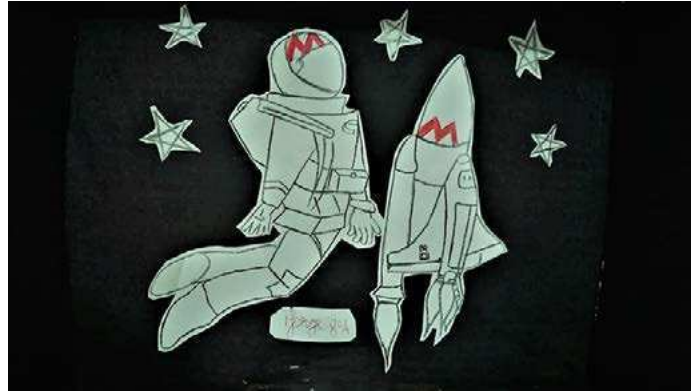


Figura 6: Criado o Curso de Pós Graduação em Astronomia e Astrofísica



Figura 7: Mackenzie como Luz do Mundo.



Figura 8: Implementação do Sistema Mackenzie de Ensino

CARD BOARD

Após a produção desenvolvida, os arquivos foram enviados e os alunos interessados em montar a exposição virtual foram treinados pela equipe de tecnologia para elaborar a distribuição das obras pelos espaços digitais, tendo liberdade para decidir sobre a fonte e tamanho dos nomes nos trabalhos, quais trabalhos ficariam juntos em cada sala virtual.

Nos ateliês STEAM, foram desenvolvidos cardboards na cortadora à laser para serem distribuídos no sistema drive-thru para toda a comunidade mackenzista para que pudessem apreciar cada sala da exposição.



Figura 9: Kit criado no Espaço STEAM para montar o cardboard para visitar a exposição virtual.

O card é um informativo disponibilizado junto com o material necessário para a montagem dos óculos de realidade virtual, visando à explicação do projeto juntamente com as instruções de como proceder para acessá-lo. O QC permite que você acesse o Museu Virtual de Arte – Mackenzie 150 anos

CONCLUSÃO

A experiência deste projeto foi muito gratificante em diversos sentidos, desde a concretização da exposição, a busca por materialidades disponíveis nos lares, a integração com outras disciplinas, a pesquisa desenvolvida pelos professores, o treinamento Webinar para montagem digital, a confecção sustentável dos cardboards (ateliê STEAM), o envolvimento das famílias, o alcance que a exposição conquistou e acima de tudo o sentimento de pertencimento que todo mackenzista sempre teve.

AGRADECIMENTOS

Nossa gratidão à Deus pela oportunidade de servirmos com nossos dons e talentos.

Nossa gratidão ao Mackenzie por a creditar e apoiar nossas idéias.

Nossa gratidão à toda equipe do INSEACUSCO pelo privilégio em dividir nossa experiência.

REFERÊNCIAS

<https://www.mackenzie.br/memorias/150-anos/nossa-historia>



A PRESENÇA DA DANÇA EM UMA PEDAGOGIA EM MOVIMENTO

LA PRESENCIA DE LA DANZA EN UNA PEDAGOGÍA EN MOVIMIENTO

THE PRESENCE OF DANCE IN A MOVING PEDAGOGY

Juliana Klein¹ / Luiza Banov² / Renata Fernandes³

(Universidade Federal do Triângulo Mineiro/ Faculdade Rudolf Steiner)

Resumo: O presente artigo apresenta as reflexões proporcionadas pela I Jornada Pé de Dança, promovida pela linha de pesquisa Pé de Dança: Pedagogias da dança e Antroposofia. O evento celebrou um ano de formação deste grupo de pesquisadores que desde 2020 pesquisa e cria diálogos sobre a dança, suas pedagogias e suas relações com a Antroposofia, base filosófica da Pedagogia Waldorf. O encontro ampliou as discussões que acontecem mensalmente entre os integrantes do grupo, ocorrendo em formato virtual e aberto ao público em geral, trazendo pesquisadores, pedagogos e artistas convidados, gerando uma multiplicidade de olhares sobre a dança na escola. Coordenado por três artistas da dança e educadoras, Pé de dança: Pedagogias da dança e Antroposofia se configura como uma linha de pesquisa do grupo de estudos: *A proposta pedagógica de Rudolf Steiner: contribuições para a educação contemporânea, com coordenação Prof. Dr. Jonas Bach, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro.*

PALAVRAS-CHAVE: Movimento, Dança, Educação, Pedagogia Waldorf, Antroposofia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as reflexões proporcionadas pela I Jornada Pé de Dança, promovida pela linha de pesquisa Pé de Dança: Pedagogias da dança e Antroposofia (FRS/ UFTM, Brasil) e criada pelas pesquisadoras Juliana Klein, Luiza Banov e Renata Fernandes no ano de 2020. Esta linha de pesquisa está inserida no grupo de estudos: *A proposta pedagógica de Rudolf Steiner: contribuições para a educação contemporânea* sob coordenação do Prof. Dr. Jonas Bach (Universidade Federal do Triângulo Mineiro) tendo sua sede na Faculdade Rudolf Steiner. Pé de Dança tem como propósito abrir espaços de diálogo e reflexão sobre a dança como área de conhecimento oficialmente composta na atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e investigar como ela se desdobra no ambiente escolar especialmente em relação à pedagogia Waldorf.

A partir do nosso encontro como pesquisadoras que coordenam esta linha de pesquisa refletimos de forma responsável e intencional sobre as infinitas possibilidades que se abrem neste diálogo entre a Dança e a Pedagogia Waldorf. E é sobre agregar o maior número de pessoas em torno dessa investigação e partilha

¹ Bacharel e licenciada em Dança na UNICAMP. Licenciada em Educação Física no Instituto Claretiano. Formada em Ginástica Bothmer. Professora da Faculdade Rudolf Steiner e da Escola Waldorf Rudolf Steiner. E-mail: juliklein00@yahoo.com.br

² Doutora em Artes (ECA/USP). Graduada e licenciada em Dança na UNICAMP. Integra o Laboratório de Pesquisa em Tanz Theatralidades (LAPE-TT/USP), coordena o Núcleo Dédalos de/em movimento. E-mail: lu_rfb9@alumni.usp.br

³ Artista e educadora, mestre em Artes na UNESP, foco na área de Arte e Educação e bacharel e licenciada em Dança na UNICAMP. Está no último ano de formação em Eurytmia Artística pela Associação Brasileira dos Eurytmistas. E-mail: renata.danse@gmail.com

que optamos em ampliar estas análises a partir de um espaço lapidado para isto: propusemos então um grupo de estudos em dança e Pedagogia Waldorf em âmbito acadêmico.

A sua composição conta hoje com um perfil de participantes eclético, de diferentes formações. Este fato nos revela o quanto a dança é de fato múltipla e diversa na sua origem, na sua formação e, portanto, é um trabalho de grupo encontrar visões e lugares comuns sobre a dança na escola, mas também as maneiras singulares e específicas de seus desdobramentos em cada comunidade escolar. A dança é um elemento curricular no Brasil desde a educação infantil ao Ensino Médio, presente tanto nas artes como na educação física e nosso grupo traz à luz a importância de que ela seja olhada por um grupo diversificado de profissionais (artistas, pedagogos, educadores físicos, entusiastas do movimento, entre outros).

Os encontros abertos aos pesquisadores são mensais e tem duração de duas horas com direito a práticas de dança (momento que intitulamos Trocas em Movimento), discussão de textos, palestras e escritas compartilhadas. Semanalmente, todavia, as coordenadoras se encontram para organizar e elaborar os caminhos e condução do grupo.

Em agosto de 2021, após um ano intenso de estudo em grupo decidimos que era o momento de abertura, de produzir um evento aberto ao público em geral, era o momento de agregar novos participantes, novos olhares em cima de nossa temática de estudo. E foi assim que criamos a I Jornada Pé de Dança. Essa Jornada durou uma manhã de intensas trocas. Nela nos dedicamos a compartilhar as atuais investigações e reflexões realizadas pelo Grupo de Pesquisa Pé de Dança.

O evento celebrou um ano de existência e de diálogos sobre a dança, suas pedagogias e suas possíveis relações com a Antroposofia. Neste encontro foi possível ampliar as discussões que acontecem atualmente no grupo, para isso trouxemos pesquisadores, pedagogos e artistas convidados, gerando uma multiplicidade de olhares sobre a dança na escola.

O corpo em movimento na pedagogia Waldorf foi o nome da palestra proferida pela professora Florência Guglielmo que se ocupou em falar sobre as relações existentes entre o aprendizado e o desenvolvimento corporal e artístico. Na palestra, ela abordou reflexões importantes como o fator, já previsto por Rudolf Steiner no século XX, e posteriormente por outros pesquisadores, de que o corpo é um resultado da relação estabelecida com o meio ambiente, ou seja, metabolizamos, tornamos corpo o que está no ambiente.

Recebemos também Carolina Romano com a palestra: A dança na escola no Brasil: um panorama de sua inserção curricular via documentos oficiais. A Palestra da Carolina nos mostrou que para chegarmos à concepção que hoje temos da Dança como prática artística no ambiente escolar brasileiro, temos que revisitar um longo percurso. Dessa maneira, a intenção dessa palestra foi apresentar um panorama geral passando pelos principais documentos oficiais do país que mencionam essa área do conhecimento no ambiente escolar, desde a Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública, de 1982 até a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

A jornada nos deu oportunidade de aprofundar questões importantes em relação à potência do movimento no ensino e aprendizado, bem como compreender noções históricas da dança e sua implementação escolar no Brasil. Assim percebemos que teremos ainda muito trabalho para desvendar os caminhos da dança na escola, o caminho da dança na formação de estudantes e professores e sobretudo o caminho

que a dança vem ocupando dentro da pedagogia Waldorf. Assim, a I Jornada Pé de Dança é um exemplo de ação prática de formação continuada à artistas, educadores e pesquisadores interessados no valor do corpo em movimento na formação de nossos estudantes, em resposta às rachaduras e provocações que a prática e a pesquisa revelam, reconhecendo os desafios da inserção da dança na escola, mas sobretudo, sua importância no desenvolvimento motor, cognitivo, sensível e social do ser humano.

PÉS FIRMES NO CHÃO: O CORPO EM MOVIMENTO NA PEDAGOGIA WALDORF

A pedagogia Waldorf, cunhada por Rudolf Steiner emerge nos últimos três anos de existência deste pensador quase como uma síntese do trabalho de uma vida; a profundidade com que são elaboradas as reflexões e apontamentos a respeito de desenvolvimento humano ganham espaço para existir na relação de uma escola que propõe para além de educar, oportunizar a saúde. Assim, em seus escritos, Steiner explicita a importância da integração entre a educação do indivíduo e uma educação do corpo, do movimento. Na obra "ANDAR, FALAR, PENSAR", VI capítulo do livro "A educação e a vida espiritual de nossa época", 1966 Steiner diz que, "com as crianças, mais precisamente, toda educação é, ao mesmo tempo, educação física" (STEINER, 1980, 9).

É, portanto, o reconhecimento da relação intrínseca entre o corpo físico e todos os demais aspectos do desenvolvimento infantil, discutidos de forma abrangente por Steiner ao longo de sua obra dedicada à pedagogia, o que guia as palavras proferidas por Guglielmo durante a I Jornada Pé de Dança. Algo, tão fundamental quanto o prezar pelo desenvolvimento físico, de acordo com Steiner, é que a pedagogia Waldorf deve se atentar também ao ambiente proporcionado aos estudantes, uma vez que "(...) a criança é um organismo sensorial dos mais delicados, é não somente sensível às influências físicas que a rodeiam, mas também às influências morais..." (Steiner, 1980, p.8). Por este motivo, ao adentrarmos uma escola Waldorf, é possível observarmos o cuidado dos pedagogos para com o ambiente proporcionado às crianças, uma vez que se considera que elas absorvem o seu entorno nas maiores sutilezas.

Além disso, não somente o cuidado com ambiente escolar interessa ao pedagogo Waldorf, mas a casa das crianças e as relações com seus familiares; pois a escola e a casa se conformariam como os dois principais ambientes em que a criança estaria inserida, ambos merecedores de cuidados e vigilância a fim de estarem adequados ao desenvolvimento pleno da criança. Assim, esta pedagogia está interessada em tirar impedimentos para que a criança possa se desenvolver de acordo com as suas próprias habilidades; que estão muitas vezes nesta relação do corpo e sua exploração do movimento. A relação com o espaço, o entorno bem como habilidades motoras apresentam aspectos fundamentais para desenvolver as necessidades de aprendizagem.

"A aprendizagem, do ponto de vista neurológico, consiste em um processo de aquisição, conservação e evocação do conhecimento, dependendo de um cérebro bem desenvolvido, envolvendo o encéfalo como um todo, o sistema nervoso central (SNC), cerebelo e medula. (ROTTA; OHLOWIELER; RIESGO, 2006), mas é claro que, ela não ocorre sozinha, envolvendo também fatores com o ambiente, o aluno, o professor, estados emocionais, entre outros." (LILIANA DEL FRARI et. al., 2019, p. 5)

Guglielmo nos ofereceu, ainda, a reflexão para compreender o processo de equilíbrio entre o cognitivo, o motor que acontece por meio de três sistemas elencados por Steiner a partir de uma trimembração do ser humano:

“[...] com a polaridade humana do movimento motor ativo e da percepção sensória passiva, entra em vigor a trimembração do ser humano. Ela abarca três sistemas principais: dois polares um ao outro (sistema neurossensorial e sistema metabólico-motor) e um intermediário (sistema rítmico)”. (GUNVER et. al. 2018, p. 7)

Neste sentido, o neurossensorial, este que se refere predominantemente na cabeça e que dialoga com as percepções, pensamentos e aprendizado intelectual; ao metabólico motor que está relacionado às extremidades de nosso corpo, aos membros e atua a partir do movimento, da ação física; o sistema rítmico, ou intermediário, compreendido pelo espaço do tórax e, portanto, relacionado processos respiratórios.

Através de seus apontamentos observamos que quando muito exigidos intelectualmente, ou seja, a demanda do sistema neurossensorial causa fadiga e da mesma maneira, se formos exigidos muito fisicamente, também nos sentiremos fadigados. O sistema rítmico, entretanto, não se cansa; coração e pulmão funcionam sem parar, ou seja, neste sistema, não experimentamos o cansaço. A proposta, portanto, é que integremos esta realidade aos processos pedagógicos e que se possa privilegiar atividades alternadas que edifiquem o equilíbrio entre a atuação do sistema metabólico motor e neurossensorial. Oportunizando, desta maneira, uma estabilidade ao sistema rítmico o qual Steiner relaciona com as atividades artísticas e vida familiar. Neste sentido ele revela que realizar atividades de movimento antes do conteúdo contribui para um melhor aprendizado.

Assim, através das reflexões apontadas por Guglielmo na I Jornada Pé de Dança, foi possível averiguar concretamente a importância inerente do movimento no desenvolvimento cognitivo de crianças em formação a partir da abordagem da pedagogia Waldorf. Esta realidade aponta-nos para a necessidade de discutirmos este saber e de atuarmos no sentido de expandir e alicerçar a dança enquanto campo de conhecimento que pode e deve atravessar o ambiente escolar.

A DANÇA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NO BRASIL: A PASSOS LENTOS

A pedagogia Waldorf foi concebida por Rudolf Steiner, como um espaço em potencial de desenvolvimento pleno e salutar do ser humano, considerando-o corpo, alma e espírito. Para tanto, pensamentos, estudos e práticas contemporâneas do início do século XX estiveram à disposição de Steiner e dos primeiros educadores Waldorf. O respeito ao desenvolvimento da criança, o reconhecimento das especificidades desta etapa de desenvolvimento bem como dos benefícios proporcionados pelo contato com a natureza, do ritmo como fundamento à educação e das artes como metodologia e caminho estético de relação com a vida e com os processos de ensino aprendizagem são alguns elementos que poderiam ser destacados neste modelo. Observamos que algumas técnicas artísticas que estavam em pleno desenvolvimento no início do século XX reverberam no ambiente e currículo escolar Waldorf até os dias atuais, como é o caso da prática da aquarela e da Eurytmia (arte do movimento criada por Rudolf Steiner e Marie Steiner. Frederick Amrine (2015, vx-viv) ressalta “a emergência da Eurytmia como um importante episódio da história da dança”. Argumenta que “a Eurytmia é a continuação de uma revolução estética iniciada não na Europa

mas na América”, considerando-a a legítima herdeira da “nova dança” inaugurada por Isadora Duncan, Loie Fuller e Ruth St. Denis). Estes são alguns exemplos de como Steiner foi arrojado em sua proposição, trazendo o que havia de mais novo no mundo para dar cores, movimento e sentido à sua visão pedagógica.

Assim como a pedagogia Waldorf, da Alemanha ao Brasil, a Eurytmia, criada também por Steiner, viajou mares no último século e se legitimou como a principal arte do movimento a figurar no currículo Waldorf. Entretanto em terras brasileiras muito mais figura no currículo oficial e oculto destas escolas no que diz respeito às artes do movimento. A dança está presente nas brincadeiras de roda, nas aulas de educação física, nas celebrações das festas juninas dentre outros espaço-tempos. As danças brasileiras de diversas regiões têm ganhado espaço nestes momentos. A nossa I jornada, nos leva a refletir sobre como a dança pode estar presente nestas escolas de forma a dialogar com os atuais documentos que regem a presença da dança na escola.

Para chegarmos à concepção que hoje entende a Dança como uma prática artística legítima e direito garantido no ambiente escolar brasileiro, um longo caminho foi percorrido para a sua inclusão e reconhecimento no viés educacional. Foi a nossa convidada Carolina Romano que nos ajudou a refletir sobre a importância da contextualização do ensino da dança na sua história.

Documentos sobre o ensino de Arte e da Dança estão presentes no Brasil desde a missão jesuítica em 1549. Neles é notável o quanto os jesuítas se utilizavam da dramatização, da música, da poesia, do teatro e da dança para a evangelização (Vieira, 2016). É, porém, um grande marco no ensino das artes no país, a vinda da Missão Francesa, que em 1816, impôs os padrões da arte europeia, reprimindo as primeiras tendências nativas de arte, como assim queria D. João VI. Uma primeira ação da Missão foi a fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Ainda no Brasil Imperial (1822 a 1889) uma das primeiras vezes em que a dança é mencionada em documentos oficiais é na reforma de Couto Ferraz de 1855 (Garcia e Silva, 2021). A escola era um ambiente reservado à elite e nela a dança aparecia ao lado da música e da ginástica, de forma orgânica e obrigatória, revelando uma concepção grega do que seja Musikè. Foi nesta reforma que, de prática obrigatória, a dança passa a ser considerada “não essencial” e a ocorrer em dias feriados, como recreação. Ao fim do Brasil colônia a dança, já não figurava no currículo obrigatório, ocupando momentos pontuais festivos de acordo com o desejo/ formação dos professores que orientavam tais práticas. O desenho desde então é sinônimo de prática artística fundamental na escola, baseada na sua crescente valorização como meio propício de desenvolvimento cognitivo, além de formador ao campo do trabalho técnico para um país em inicial desenvolvimento industrial.

No final do século XIX no Brasil, a Educação Física foi introduzida no espaço escolar como disciplina obrigatória, difundida por um viés higiênico e eugenista base da ginástica alemã, abordagem incentivada por Rui Barbosa, em 1882, em Parecer sobre a Instrução Pública (Bezerra e Ribeiro, 2020). Assim, desde então, a dança esteve presente na escola majoritariamente através da inserção da educação física na matriz curricular. Segundo o destaque das autoras sobre o Parecer:

“(…) com a instrução primária deveria se dar também a educação “física” e “moral”, assim, nesse nível de ensino, “a educação constituirá em limpeza, exercícios, posições e maneiras do corpo, asseio e decências do vestuário, o mais simples e econômico possível, danças e exercícios ginásticos, ornicultura, passeios de instrução”. (BEZERRA e RIBEIRO, 2020, p.7)

Apesar de praticamente inexistente no currículo escolar brasileiro por longas décadas na virada do século XIX ao XX, destacamos que foi especificamente neste período da primeira metade do século XX que grandes pensadores desta arte no mundo deram seus primeiros impulsos na criação de propostas e abordagens voltadas especialmente ao ensino da dança às crianças. Foram grandes impulsionadores da presença da dança na formação de crianças e também na escola chegando de forma indireta no Brasil timidamente a partir dos anos 40, e de forma mais intensa e direta a partir dos anos 80:

- **Émile Jaques Dalcroze na Europa–Suíça (1865-1950)**
Criador da Rítmica, reformador da dança moderna, em 1910 funda o Centro de Formação para Música e Ritmo Jaques-Dalcroze
- **Isadora Duncan nos EUA e na Europa (1877-1927);**
Precursora da dança moderna, em 1921, a convite do governo Russo funda uma escola para crianças
- **Rudolf Laban (1879-1958)**
Fundamental pensador da dança escreve *Dança Educativa Moderna* em 1948;
- **Margareth H'Doubler (1889-1982)**
Funda a 1ª graduação universitária de Dança dos EUA em 1917,
Cria métodos autorais de dança para âmbitos educativos (entre década de 10 e 40)
Escreve *Dance: A Creative Art Experience (Dança: uma experiência artística criativa)* em 1940.

Foi apenas em dezembro de 1971 que a lei no. 5.692 tornou obrigatória a educação física e artística no Brasil. Tal obrigatoriedade na educação básica entretanto não foi suficiente para que a educação artística alcançasse o *status* de disciplina, mas permanecia na condição de “atividade educativa”; sendo que a dança não se configurava como conteúdo obrigatório de nenhuma dessas disciplinas. Ademais, a formação polivalente a que se submetiam os professores para o magistério se mostrava absolutamente insuficiente para que o professor atingisse os conteúdos básicos das 4 linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes visuais.

O ensino de Arte no Brasil só foi de fato estabelecido como componente curricular, abrangendo as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9.394/1996, segundo ela, devendo ser cumprido por profissionais especialistas nas linguagens de dança, música, teatro e artes visuais: “Art. 20 §2o–O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A partir da LDB/1996, foram elaborados documentos complementares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que abriram caminho para uma base orientadora a fim de se alcançar a efetivação das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como componentes curriculares, e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (em Dança–2004), que orientaram à formação profissional mínima adequada para atender às demandas definidas na LDB/1996.

Porém passada mais de uma década avalia-se que apesar de haver abertura de inúmeros cursos superiores em dança preocupados em formar professores de dança (hoje o Brasil conta com mais de 50 cursos deste tipo), não houve ainda tempo suficiente para a inserção destes profissionais no mercado. Há ainda a barreira do reconhecimento destes profissionais como professores de arte até mesmo pelas instituições educacionais. A busca da garantia do ensino da dança como componente curricular da educação básica

veio com a aprovação da Lei no 13.278, de 02 de maio de 2016, que estabeleceu uma nova redação à LDB/1996 (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996) no que se refere ao currículo dos diferentes níveis de ensino da educação básica buscando definir uma base comum curricular em todo o território nacional. Com a Base Nacional Comum Curricular promulgada em 2017, a dança está assegurada como conteúdo curricular de Arte e Educação física com orientações claras que permitem a consequente elaboração de currículos por cada unidade federativa de acordo com a base, documento mais recente lançado pelo MEC/Brasil.

Trata-se de um panorama complexo, onde apenas algumas “pontas de iceberg” despontam no horizonte, trazido por Carolina Romano à nossa I Jornada. Entretanto é um relato histórico em que subjaz a resistência de muitos artistas, educadores, gestores que, assim como Bezerra e Ribeiro (2020), defendem

“A dança como parte da formação identitária da humanidade e da sua formação cultural, implicando em tê-la nos espaços formativos que intentam desenvolver a formação integral dos sujeitos, que são complexos em sua constituição humana. O desenvolvimento do seu potencial criativo requer acesso às diferentes áreas do conhecimento como oportunidade de experimentação da sua criatividade e sua sensibilidade.” (BEZERRA e RIBEIRO, 2020, p.16)

Esta defesa reverbera e se identifica nos preceitos da pedagogia Waldorf até os dias atuais, o que nos preenche de sentido a reflexão e prática da dança também deste ambiente pedagógico. Observamos igualmente o quanto a abordagem Waldorf pode contribuir para a valorização da presença e prática da Dança também em outras escolas.

CONCLUSÃO

A I Jornada Pé de Dança nos apontou ricas reflexões e a certeza de que há muito a ser feito. Acreditamos que as reflexões tecidas por Florência Guglielmo apontando a importância do desenvolvimento corporal da criança bem como a educação do olhar do educador para este movimento, somadas ao panorama e dilemas da implementação da dança como componente curricular na educação básica brasileira, justificam a existência de muitos grupos de estudo como Pé de Dança. A primeira certeza que consideramos, é a importância da formação continuada e apoio aos professores; de todos os âmbitos educacionais, seja da educação infantil, ensino fundamental, médio e até mesmo de ensino superior. O professor precisa estar em movimento, com pensamento vivo e corpo ativo, para que consiga espaço de criação em sua atuação docente. Como bem nos apontou Rudolf Steiner, 2003 cada aula deve ser uma grande criação. E assim reconhecemos que o artístico transcende não somente à criatividade, mas sobretudo à escuta sensível do professor aos elementos essenciais para a educação e saúde do educando.

No percurso formativo do graduando em pedagogia Waldorf na Faculdade Rudolf Steiner (Dados retirados do site da Faculdade: <https://frs.edu.br/cursos/graduacao/#matriz-curricular>. Último acesso em 18.12.2021), são valorizadas as *Disciplinas de teor artístico e vivencial*. As artes plásticas, a música, o movimento, o teatro, a dança e os trabalhos manuais estão presentes ao longo de todo o percurso formativo, visando ao aprimoramento da criatividade, sensibilidade e autopercepção do educador. Essas disciplinas são articuladas na grade curricular de forma coerente e potencializadora de novas competências. A carga horária total do curso de pedagogia desta instituição é de 3837 horas, sendo destas 2667 horas de aulas

presenciais teóricas e práticas. Desta carga cerca de 10% são dedicadas às disciplinas que implicam no trabalho corporal e artístico. Destacamos as disciplinas *A ludicidade e o brincar*, *Danças Brasileiras*, *Corporeidade e Movimento (Euritmia da fala e Euritmia musical)*, *Corporeidade e movimento: ginástica Bothmer*, *Fundamentos metodológicos do ensino da Educação Física (240 horas)*. Além disso há uma carga de 350h para Atividades Complementares de Ampliação Cultural, onde podem ser inseridas atividades de fruição artística à escolha do estudante. Trazemos estes dados a fim de fomentar uma reflexão sobre a importância da valorização da presença do corpo na formação do educador para que haja a valorização do corpo em movimento em suas aulas.

O professor que está aberto a percepção sensorial que o corpo apresenta na sua forma de ser e estar tem janelas abertas na relação humana com seus alunos e pode transcender o ensino bidimensional, que se ocupa somente de um conteúdo concreto e visível. Reconhecemos que são muitos os desafios, e por isto, o Pé de dança quer fazer a ponte entre a dança que já ocorre nas escolas Waldorf e escolas comuns em diálogo com os documentos oficiais.

No Brasil é um desafio estabelecer a dança nas escolas públicas tradicionais. Nas escolas Waldorf, por outro lado, o desafio é legitimar as práticas corporais e de dança que já ocorrem há décadas, valorizando-as e tornando este modelo acessível às demais escolas e práticas pedagógicas, uma vez que é notável que elas têm muito a contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso os documentos que regem a educação brasileira, por mais gerais que sejam nos trazem uma visão de importantes aspectos artísticos que podem e devem ser aprofundados na vivência do estudante ao longo de sua formação escolar. Aspectos trazidos tanto pela inserção da dança dentro da educação física como de Artes, com seus aspectos composicionais e artísticos mais fortes do que os de desenvolvimento motor e de repertório trazidos pela educação física.

Por fim, destacamos a importância de eventos como a I Jornada Pé de Dança que valorizam as trocas e comunicações entre artistas e educadores, promovendo formação continuada de educadores, um aspecto que consideramos fundamental para o aprimoramento da vivência da dança na escola. Assim compartilhamos aqui não apenas o diálogo entre a presença do corpo na pedagogia Waldorf e a dança nos documentos oficiais brasileiros, mas também a importância destes ambientes de formação do educador.

BIBLIOGRAFIA

AMRINE, Frederick. Eurythmy and the "New Dance" (p.15-43). In: STEINER, Rudolf. The Early History of Eurythmy. Steiner Books. Anthroposophic Press. Massachusetts, 2015.

BEZERRA, Dagmar & RIBEIRO, Luciana. História do ensino da dança no Brasil. Incomum Revista – V. 1, N.1. Revista de Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades. Instituto Federal de Goiás – IFG. Goiás. 2020.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. DEL FRARI, Liliana et. Al. As contribuições da Pedagogia Waldorf para a aprendizagem e o neurodesenvolvimento infantil no ensino fundamental. Research, Society and Development, vol. 8, núm. 3, 2019 Universidade Federal de Itajubá, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662194003>. Acesso em 14 de dezembro de 2021.

EJE 3: Educación artística para un mundo holístico.

GARCIA, Gilberto Vieira, & SILVA, Gustavo Motta. Música, ginástica e dança no ensino secundário no Brasil do século XIX. (2021). Revista Brasileira de História da Educação, 21. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e158>. Acesso em 14 de dezembro de 2021.

GUNVER et. Al. Medicina antroposófica: um sistema de medicina integrativa originado na Europa. Arte Médica Ampliada Vol. 38 | N. 1 | Janeiro / Fevereiro/ Março de 2018. Disponível em: medicina-integrativa_38-1_web-1.pdf (abmanacional.com.br). Acesso em 18 de dezembro de 2021.

LIEVEGOLD, Bernard. Desvendando o crescimento. Editora Antroposófica, São Paulo, 1994

STEINER, Rudolf. Andar, falar, pensar. In: A educação e a vida espiritual de nossa época. Ed. Associação Pedagógica Rudolf Steiner, São Paulo, 1980.

STEINER, Rudolf. A Arte da Educação–I. Estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. Editora Antroposófica, 2003.

VIEIRA, Marcilio. História das ideias da dança na educação brasileira. Anais IX Congresso da ABRACE: Poéticas e Estéticas Decoloniais–Artes cênicas em campo expandido. Uberlândia, MG. 2016.

HISTORIAS DE VIDA Y OBJETOS EN DESUSO: DE LA CONVERGENCIA Y LO HÍBRIDO

HISTÓRIAS DE VIDA E OBJETOS EM DESCASO: DA CONVERGÊNCIA E DO HÍBRIDO

LIFE STORIES AND DISUSED OBJECTS: OF CONVERGENCE AND THE HYBRID

Mag. Vladimir Ramos Calderón¹

(Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú)

Resumen: Las relaciones entre los objetos en desuso y las personas van marcando huellas en el tiempo que podrían ser puntos de exploración en el campo de las artes visuales, vinculando técnicas, cultura material y estrategias etnográficas tomadas de la antropología. La presente ponencia tiene como objetivo mostrar diferentes experiencias educativas realizadas en Lima Perú y en Wichita Kansas EEUU donde el factor común es el uso de objetos en desuso para generar piezas de arte híbridas rescatando las historias de vida que cada una de ellas poseen.

Palabras clave: objetos en desuso, historias de vida, educación, arte contemporáneo, latinoamericano, artes híbridas.

HISTORIAS DE ROPA: FABRICANDO IDENTIDADES

“Historias de ropa: fabricando identidades” es un Workshop a modo de laboratorio que fue realizado con estudiantes de Arte-Educación de la Wichita State University (WSU) de Kansas EEUU. Los participantes debían elegir una ropa personal a partir de la cual debían como primer paso escribir las historias que guardan dichas prendas de vestir, luego de un proceso de reflexión continua se encontraron las conexiones debidas para generar una pieza de arte que respondiera a las interrogantes planteadas al inicio del Taller: ¿Por qué las personas guardan para sí alguna ropa en especial? ¿Tendrá algún valor las historias que contiene cada ropa? ¿Qué implicancias tiene conocer el proceso de producción de la ropa? ¿Qué características identitarias guardan la ropa usada y la persona que la usó?.

Quiero referirme a tres antecedentes que se vincularon con mi propuesta de Taller experimental a partir de un objeto de uso cotidiano para reflexionar e intervenirlo creativamente: El primero, durante mis clases como docente en el 2019 realicé una experiencia con estudiantes de primer año de la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú del curso de Laboratorio de Formas, este curso se enseña como parte de la formación básica general para las cinco carreras de Pintura, Escultura, Grabado, Conservación y Restauración y Educación Artística, entre los ejercicios teórico prácticos se planteó la producción de piezas híbridas a partir de la reflexión del concepto HABITAR utilizando un calzado en desuso, el reto significó aplicar una metodología de trabajo que permitió explorar como la morfología del calzado pudiera sugerir diversas posibilidades expresivas cuando se compara con el concepto habitar. Las reglas del ejer-

¹ Artista plástico de formación pintor, docente de la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú. Ganador del Primer Premio otorgado por la Galería 2V'S premio WINSOR & NEWTON como mejor artista joven en 1999. Ha obtenido diferentes premios en su trayectoria como artista y realizado diversas exposiciones en el Perú, México, España, Portugal, EEUU, Puerto Rico y Alemania. Es Magister en Edumatica y Docencia Universitaria en la Escuela de Posgrado de la Universidad Tecnológica del Perú. Ejerce la docencia a nivel superior de forma ininterrumpida desde el 2007. Ha enseñado cursos como Dibujo, Pintura, Laboratorio de investigación pictórica, Laboratorio de Formas entre otros. En el 2021 realizó un Workshop experimental para los estudiantes de la Universidad de Wichita Kansas EEUU.

cicio permitían intervenir el objeto con diversos materiales. No solo se consideró la forma del calzado sino también una exploración de quien lo usó, que implicancias tiene el desgaste de su superficie, etc. Algunas de las preguntas planteadas como disparadores en este ejercicio fueron: ¿De qué manera el calzado me permite relacionar de manera paralela los conceptos de espacio / habitar? ¿Cuál es el mejor lugar en donde te gustaría habitar, el lugar soñado? ¿Qué espacio del lugar que habitas te trae recuerdos negativos? El proceso de reflexión se hizo mediante asesorías personales las cuales se registraron en cuadernos de bitácoras o apuntes ideas – boceto que luego fueron materializados en el salón de clases. En algunos casos los productos artísticos hacían referencia a sueños personales, es decir el lugar perfecto para habitar a partir de la interrogante ¿dónde me siento feliz?, por otro lado, también se evidenciaron productos artísticos con connotaciones de desequilibrio afectivo donde el espacio habitable fue representado como un encierro o donde los calzados fueron intervenidos con la furia contenida en malas experiencias. Así mismo el tema sirvió para ampliar el concepto con las preocupaciones por el -habitar en el planeta- y las consecuencias del cambio climático. Ver Figura 1, figura 2, figura 3, figura 4, figura 5.

El segundo antecedente esta referido a una experiencia fechada en noviembre del 2013. Se realizó en el Museo de Arte de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, una Exposición artística del Colectivo de Arte TrabajoZucio del cual fui miembro fundador, el Colectivo estaba formado por artistas egresados de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la ENSABAP, se expuso la muestra titulada: “DE TECHOS Y AZOTEAS”, la producción giró en torno a la reflexión sobre los objetos que cumplieron un tiempo de vida y los guardamos en casa, el análisis de la memoria, el paso del tiempo, el espacio y la identidad se evidenciaron en la producción sobre papel, las apropiaciones cargados de nuevos contenidos conectaban con el sentir de vivir y sentir la ciudad. Como parte de las dinámicas de trabajo se hicieron reflexiones colectivas a partir del texto “Por las azoteas las botellas y los hombres” de Julio Ramon Ribeyro, quien señalaba que las azoteas eran lugares llenos de objetos que llevaban una “vida purgativa”.

El tercer y último antecedente fue tomado de la experiencia en España del Colectivo BASURAMA fundado en el 2001, quienes vienen haciendo investigación y producción cultural sobre la problemática medioambiental en particular desde la generación masiva de basura, el consumo y los modos de pensar críticamente para generar conciencia sobre la explotación de los recursos. Basurama, tiene en su haber diversas practicas artísticas documentadas en su blog. Es así que, en relación al Workshop planteado considere necesario analizar la experiencia del Proyecto denominado MADRID TELAPONE, ejecutada en diferentes ciudades de España y fuera de él. El proyecto consideraba la confección de prendas de vestir a partir de ropa de segunda mano apilada en un espacio, como parte del Proyecto los participantes contaban con el apoyo de diseñadores y máquinas de coser que estaban a disposición de todos. Al final de la experiencia se exhibían los productos y los participantes podían llevarse las prendas reinventadas. Se utilizaron una tonelada y media de ropa en desuso de tres que se pusieron apiladas a disposición de los participantes. En este caso al igual que los anteriores los objetos de uso cotidiano son los puntos de partida para la generación de propuestas artísticas.

Los objetivos planteados en el Workshop **HISTORIAS DE ROPA: Fabricando identidades** fueron:

- Reconocer el valor de las micro historias de vida que contiene la ropa en desuso
- Reflexionar acerca de las características identitarias que guardan la ropa usada y la persona que la usó
- Establecer conexiones entre el proceso de producción de piezas artísticas a partir de la reflexión de las micro historias.

Algunas consideraciones previas debían ser solucionadas, en un primer momento hubo algunos cuestionamientos formales respecto al uso de la ropa como punto de partida para generar piezas artísticas, pues, siendo que el requisito era que esta tenga un valor simbólico particular, una estrategia podría ser pedirle a una amistad que guardó una prenda de ropa por mucho tiempo, pero esto implicaría que quiera desprenderse fácilmente de ella para que se transforme en un producto artístico, el otro problema a resolver era ¿quién es dueño del producto resultante, el artista o el dueño de la ropa? Finalmente se decidió que la ropa debía ser del mismo participante del Taller para evitar inconvenientes como los señalados anteriormente.

La metodología durante las sesiones del Workshop implicó presentar a los talleristas las experiencias de artistas contemporáneos del Perú y otros de Sudamérica que realizaron obras artísticas tomando como punto de partida ropa o prácticas artesanales relacionadas al textil, en el Perú estas prácticas ancestrales tienen un gran valor que no dejan de maravillarnos. Los diálogos fueron fluidos enriquecidos con debates a través de dinámicas, en general el espacio de trabajo convertido en laboratorio tuvo una efervescencia matizada por lo relacional que es apreciar lo que se hace más allá de nuestras fronteras, es sabido que no todas las propuestas artísticas se conocen en otras latitudes, las que hay en espacios virtuales o publicaciones a veces no cuentan con la debida atención. Por otro lado, en cada sesión se realizaban asesorías de los avances, el seguimiento implicaba diálogos con retroalimentación, los productos artísticos fueron trabajados parte en el Taller parte en casa, por lo que los avances se fueron midiendo durante las cuatro semanas de clases.

Al finalizar el Workshop encontramos que cada microhistoria transformada en piezas de arte nos permitió reflexionar sobre las huellas de las cargas emocionales impregnadas en la ropa. Así mismo en este punto cabe precisar la importancia de la sinergia que se produce cuando un objeto es analizado multidisciplinariamente, el cruce metodológico entre la antropología y el arte contemporáneo es un espacio que viene encontrando cauces entre la investigación/creación, proceso/producto, investigador/artista.

Toda la producción artística que incluyó textos con la narración de las microhistorias junto a cada pieza artística fue exhibida en la Galería de Arte Shiftspace – Wichita Kansas EEUU en julio de 2021 con la cobertura de la prensa local.

Durante el montaje de las obras resultantes del Taller se les pidieron a los participantes que escribieran un texto de apoyo que acompañe sus obras, quiero compartir con ustedes dos de ellos que de alguna manera ejemplifican el universo de propuestas.

EJEMPLO 1

Primer Polo

Shelly Salley

Cinta, Tela, Pegamento

La idea de la ropa contando una narrativa me hizo reflexionar sobre los mejores lugares y las personas que me han impactado como persona. Di una vuelta en mi armario y me encontré con un polo que compré con mi primer cheque de pago en agosto de 2005. Los primeros cinco años de mi carrera, enseñé predominantemente fotografía analógica. Una tarde, mientras mezclaba y movía productos químicos, arrojé una bandeja

EJE 3: Educación artística para un mundo holístico.

entera de desarrollador por la parte delantera de mi camisa. Estaba permanentemente manchado, pero me he aferrado a él durante tantos años debido a este apego de que es mi primera prenda del High School que compré. Ahora, después de diecisiete años como profesor de arte, miro mi ropa y casi TODOS tienen manchas o agujeros de los diversos medios que usamos.

Esto me hizo pensar en mi carrera y en cómo el Colegio realmente es mi segundo hogar. Como maestros, pasamos horas en nuestras habitaciones enseñando a las mentes jóvenes. Cuando no estamos enseñando, planificamos o calificamos o participamos en el aprendizaje profesional. En realidad, nuestra aula se separa de nuestra identidad. Cada maestro tiene su propia filosofía de enseñanza. Me acerqué a mi enseñanza de forma sencilla, enseñé como quiero que me enseñen. Necesito un espacio seguro donde mi voz sea escuchada, mis manos puedan crear y mi mente pueda pensar. Mis estudiantes de arte necesitan este mismo espacio.

Esta obra de arte simboliza muchas cosas.

1- El aprendizaje es desordenado. Mi profesor de arte de la escuela secundaria le dijo a la clase todo el tiempo "si no lo tienes en ya, no lo tienes en ya".

2- Como educadores, construimos a nuestros estudiantes proporcionando capas de instrucción, espacio y cuidado.

3- Muchas veces somos la columna vertebral de su educación, convirtiéndose en sus padres de la escuela.

Visitando redes sociales el otro día, me encontré con una vieja foto de mí usando este polo con orgullo, manchas y todo.

Al mirar esta pieza, espero que puedas reflexionar sobre un educador que te ha impactado de alguna manera.

EJEMPLO 2

Mi Mamá

Josselyn Lechuga

Serigrafía sobre tela

2021

NFS

Mi madre emigró a los Estados Unidos con nomas la ropa en la espalda. Mis padres fueron pobres durante muchos años, muy cuidadosos con su dinero y sus posesiones. Desde que tuve memoria, mamá usó este vestido lila para bodas y otras fiestas. Ella todavía tiene la costumbre de mantener la ropa durante muchos años, en caso de que alguna vez haya un uso para ella, como regalarla a alguien que la necesita. Ella me dio este vestido cuando llegue por primera vez a Wichita para realizar mis estudios en Artes porque quería asegurarse de que tenía algo agradable para usar para un evento de la galería de Arte. Poco sabía ella, que yo usaría esto para una galería de una manera que ella no esperaba, como una pieza de arte en sí misma.

Amable y siempre dispuesta a ayudar a los demás, mamá me recuerda a la Virgen de Guadalupe, por eso la describí como tal. Un campo de flores hechas de lavanda, orquídea catleya, aster, y zinnia la representan, mostrando cómo siempre crece y da a los demás.

Es evidente, que en ambos casos la ropa lleva consigo una carga simbólica el cual podría encontrar paralelos en experiencias similares en los espectadores, los objetos activan la memoria y si se tratan de piezas artísticas tocan fibras sensibles insospechadas.

Finalmente, este Taller ha permitido no solamente desarrollar una propuesta pedagógica a modo de Workshop fuera de Perú donde la experimentación con diversas técnicas permitió generar piezas artísticas híbridas a partir de objetos de uso cotidiano sino, mas bien, demostrar que el dialogo intercultural puede abrir múltiples posibilidades para los docentes y estudiantes que se encuentran distantes geográficamente como es el caso del presente Workshop. Por otro lado, las conexiones abiertas que dejan la investigación artística de objetos en desuso y los instrumentos etnográficos propios de la Antropología pueden encontrar caminos que permitan enriquecer el conocimiento sensible de las microhistorias que viven dentro de cada ropa en desuso o de cualquier objeto que haya tenido un tiempo de vida útil. Hay una necesidad de enfrentar en el futuro proyectos convergentes que reúnan otras miradas más allá de los artistas investigadores que hacen docencia.

REFERENCIAS

Cortes, C. (2017). El diario entre "lo visual" y "lo sensorial" en Borea, G. (2017). Arte y Antropología Estudios, encuentros y nuevos horizontes (p. 336) Fondo editorial PUCP

ARTE E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO.

Maria Eugênia Zimbres de Moura¹

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as relações entre currículo, experiência e Educação Infantil sob um recorte específico da experiência na área de arte no currículo da cidade de Jundiaí. O texto aborda a contextualização histórica do currículo da Educação Infantil desde seus primórdios até o desenvolvimento de políticas públicas e dos documentos oficiais para a Educação como a Base Nacional Comum Curricular, a LDB e o currículo jundiaense, a escolha deste último se deve ao fato de que a pesquisa de campo foi desenvolvida na cidade de Jundiaí, e traz um relato de experiência ocorrida durante a pesquisa desenvolvida na Fundação Antônio Antonieta Cintra Gordinho, no período de fevereiro a julho de 2021 a fim de exemplificar na prática a discussão teórica defendida. As categorias principais a quais se relacionam o texto são o currículo, a Arte/Educação, a experiência e a Educação Infantil.

Palavras-chave: Experiência; Educação Infantil; Arte/Educação; currículo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre uma reflexão pautada nas relações sobre currículo, experiência e Educação Infantil, evidenciando o recorte da experiência na área de arte no currículo da cidade de Jundiaí, e foi desenvolvida a partir das discussões, leituras e aprendizados possibilitados pela disciplina do Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP) intitulada CAP 5048: Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores ministrada pela Prof.a. Dr.a. Sumaya Mattar durante o primeiro semestre de 2021. As experiências práticas e discussões teóricas vividas durante a disciplina, que ocorreram em meio à pandemia e de forma remota, me atraíram para a discussão sobre o currículo: a quem serve, como se constituiu e como a experiência é interpretada e defendida neste contexto especial. A intenção também foi pautada no direcionamento que estas reflexões poderiam trazer à minha pesquisa, como a experiência em Arte/Educação é possibilitada por este currículo.

Para esta reflexão, me apoio em autores discutidos em sala, tais como os de Lawrence Stenhouse (1991), mas também incorporo trabalhos de Gabriela G. C. Tebet, Barros e Palmeira (2013), Anne Carolina Ramos (2012) e tantos outros que discutem a pesquisa na Educação Infantil. Sobre a experiência me baseio em John Dewey (1934), Jorge Larrosa (2002) e Anísio Teixeira e através dos pensamentos e conceitos destes pensadores estabeleço uma conexão entre a experiência das crianças na escola, a experiência em arte, e o currículo na Educação Infantil.

¹Graduada Artes Visuais pela UNICAMP e mestranda em Poéticas Visuais e Processos de Criação pela mesma instituição, trabalha como professora de Artes para os ciclos Infantil, Fundamental II e Ensino Médio. Pesquisa os processos criativos das crianças na Educação Infantil e como potencializá-los.

Em seguida, descrevo e reflito sobre as experiências vivenciadas em uma atuação educacional na Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho, instituição de ensino do terceiro setor da cidade de Jundiá, onde realizei o acompanhamento de vários grupos da educação infantil e desenvolvi atividades artísticas especificamente com o grupo 3. Dentre inúmeras ações, evidenciei alguns processos educativos considerando as experiências mais significativas relacionadas à Arte/Educação dentro do contexto do ensino remoto sem perder de vista a importância das adaptações desta modalidade de ensino, especialmente no momento histórico em que vivemos.

Por fim, desenvolvo algumas considerações finais e proposições para estudos futuros.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil já institucionalizada e estabelecida como a conhecemos hoje é recente e possui uma trajetória de luta e defesa pelos direitos das crianças e infâncias plurais de nosso país. Atualmente consideram-se as diferentes realidades, classes sociais, localidades, e muitas outras características específicas dos indivíduos inseridos neste contexto para o desenvolvimento de suas diretrizes e bases nacionais em prol de uma educação igualitária para todos sujeitos por ela envolvidos.

A ideia de um espaço responsável por receber bebês e crianças se deu, após anos desta função ser atribuída unicamente às famílias, a princípio em caráter assistencialista, sendo encarregado pelos cuidados físicos, em relação direta ao corpo, higiene e saúde. Tais espaços, intrinsecamente ligados à assistência social, acolhiam crianças e bebês cujas mães precisavam trabalhar e necessitavam de um local seguro para que seus filhos permanecessem durante certo período, esta era a realidade para as camadas mais pobres da população, enquanto para as classes mais altas, o envolvimento com práticas escolares para esta faixa etária, dos zero a seis anos, já se fazia presente. Por anos não houve a preocupação com investimentos públicos e profissionalização de mão de obra de profissionais para o atendimento e cuidado destas crianças, o que aprofundou as desigualdades das experiências vividas pelas diferentes classes sociais. Assim sendo, por muito tempo, não apenas na Educação Infantil, mas na Educação em geral, interesses escusos perpetuaram intencionalidades educacionais voltadas aos segmentos, dos quais os sistemas da época serviam, como ainda vemos acontecer nos dias de hoje.

Sobre isso, PASCHOAL e MACHADO (2009) destacam três tendências que influenciaram a abertura de creches e jardins de infância em nosso país no século XIX e início do século XX: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada; a médico-higienista e a religiosa. Todas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância sem contar com o poder público e ligadas à iniciativa privada (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 83).

Estabelecendo uma linha cronológica de acontecimentos e fatores que nos trouxeram aos avanços no campo dos estudos sobre a Educação das crianças pequenas, podemos ressaltar que

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e

orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação [...] (BRASIL, 2013, p. 81)

Estes avanços conquistados só foram possíveis pelos esforços de mães, educadores e movimentos sociais que lutaram para que o direito das crianças e familiares fosse garantido através da educação. É importante destacar que a expressão educação pré-escolar, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento que concebia a Educação Infantil como uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, a qual só seria iniciada no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. (BRASIL, 2017, p.35), apesar das mudanças nos documentos oficiais e do desenvolvimento de novos pensamentos sobre o ensino voltado para as crianças da Educação Infantil, a ideia de que a escola para esta faixa etária é uma etapa preparatória e que a criança deve ser escolarizada já em seus primeiros anos de vida permanece presente na concepção de muitos educadores, pais, coordenadores e diretores de escolas pelo Brasil. Sobre esse aspecto, Tebet, Barros e Palmeira (2013) no trabalho “Educação Infantil e currículo: Reflexões a partir de diálogos com as crianças” apontam como o currículo desta etapa, apesar das grandes mudanças e avanços pedagógicos dos últimos anos, em algumas escolas permanece como um currículo engessado, idealizado a partir do modelo escolarizante comumente adotado no ensino fundamental, que busca transmitir informações com conteúdos memorísticos e sem relação com o cotidiano e com as necessidades das crianças (TEBET, BARROS E PALMEIRA, 2013). Ainda sim, nos voltando para os avanços positivos conquistados pela educação brasileira e, mais especificamente a Educação Infantil, temos a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que insere as creches, juntamente com as pré-escolas, como etapa da educação básica, tal qual o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, ou seja, o ano de 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, sendo que estas são metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país (BRASIL, 2013, p. 81). A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) teve sua promulgação no ano de 2006, e como citado, introduziu a Educação Infantil como etapa do ensino básico, e posteriormente alterada, passando a considerar o Ensino Infantil condizente aos cinco primeiros anos da criança, o que adiantou um ano ao Ensino Fundamental, recebendo este crianças a partir dos seis anos de idade.

A Lei nº 9.394/96 também garante a escolha de cada instituição escolar de seus métodos, abordagens e escolhas curriculares, dentro dos princípios fundamentais destacados no documento, e desde que seja garantido o benefício do desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem pelos meninos e meninas. Há muita discussão e efervescência acerca da Educação Infantil, e um de seus principais aspectos é a defesa e reafirmação, a qual versa sobre o equívoco da escolarização ocorrer precocemente nesta etapa do ensino, uma vez que as necessidades de aprendizagem das crianças de zero a cinco anos não são contempladas pelo modelo escolar mesa-cadeira-apostila, defendendo-se que as experiências significativas estão intrinsecamente associadas à temas de seu interesse e repertório. Apesar de reconhecida sua importância, a Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos torna-se obrigatória apenas em 2009, com Emenda Constitucional nº 59/2009 e fora incluída na LDB de 2013, mesmo ano em que é feita a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil no documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Por fim, temos a homologação da Base Nacional Comum Cu-

ricular (BNCC) 2017, documento de caráter normativo responsável por estabelecer um padrão dentro da educação brasileira, visando garantir qualidade e um ensino igualitário para todas as crianças e jovens de nosso país. A BNCC foi elaborada por estudiosos da educação, educadores, diretores, secretarias de educação, universidades, e foi elaborada com muita seriedade, comprometimento e qualidade. A importância da análise sobre a trajetória percorrida pela Educação Infantil ao longo da história recente do Brasil se vincula à concepção ainda vigente sobre o olhar dado para esta etapa do ensino interpretado como possuidor de um currículo homogêneo voltado para as crianças de zero a cinco anos de todo o país, sendo que esta ocorrência só se deu de fato há menos de uma década. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirmam, normativamente, a formação e uma educação integral dos cidadãos, e defendem a experiência como fio condutor das aprendizagens dos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A partir destas análises e reflexões, além de tratar da experiência como um elemento fundamental para o desenvolvimento do processo da aprendizagem no desenrolar do currículo na Educação Infantil, que apoio o aporte da discussão no próximo tópico.

A EXPERIÊNCIA E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa de ensino vivida pelas crianças e também, para muitos, o primeiro local de convivência fora do contexto familiar. O termo “currículo” para esta etapa por muitos anos gerou e ainda gera controvérsias, uma vez que diz respeito a práticas com crianças ainda pequenas. Segundo a DCNEI e o MEC,

No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas 86 pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b).

Aqui, entendemos currículo como o plano orientador de práticas pedagógicas de cada escola, levando em consideração a cultura, a situação sócio-econômica, a localização e as peculiaridades e especificidades dos meninos e meninas que ocupam essas instituições, ou pelo menos assim deveria ser. O documento deve servir como instrumento para educadores e toda comunidade escolar guiarem suas práticas educativas e pedagógicas. A DCNEI e a BNCC enquanto documentos oficiais do governo são complementares e possuem diversos elementos fundamentais para a elaboração dos currículos nas escolas. Temos na DCNEI os princípios básicos e fundamentais da Educação Infantil, divididos em: “a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; [...] b) Princípios políticos: dos direitos

de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; [...] c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2013, p. 88), e, levando esses princípios para a Base, através desta guia temos a divisão de práticas como campos de experiência.

É realmente de grande importância a divisão de práticas em experiências, uma vez que a escolarização precoce das crianças pode causar desinteresse e já foi constatada como prejudicial por diversos autores que mostram em suas pesquisas como as crianças lidam com o fato de cumprir apostilas e terem um rol de conteúdos tão definido e inflexível a serem executados. Neste aspecto, aqui retomo o trabalho de Tebet, Barros e Palmeira, “Educação Infantil e currículo: reflexões a partir de diálogos com crianças” (2013), no qual é feita uma pesquisa de campo em duas escolas públicas de ensino infantil, uma na cidade de São Carlos e outra em Ourinhos, e a partir desta, os autores ressaltam como a postura do educador e o diálogo com as crianças evidenciam seu envolvimento com o ambiente escolar e como as crianças se envolvem mais com as atividades escolares quando relacionadas à seus interesses, respeitando seu desenvolvimento e seu repertório. As pesquisadoras dialogaram diretamente com as crianças e coletaram as informações através das diversas linguagens dos meninos e meninas, mas aqui, destaco um trecho onde fica evidente a necessidade de atentarmos para não adiantarmos o processo da escolarização no currículo da Educação Infantil que provoca uma série de percepções e constrangimentos negativos entre as crianças:

A fala das crianças do MI (Maternal I) indicam que elas não vêem a creche como um lugar ruim e indicam que elas gostam de lá, mas quando esta busca se aproximar do modelo escolar, antecipando o processo de escolarização das crianças pequenas (marcado, dentre outras coisas pela salinha, pela lição e pela expectativa de um modo específico de ser, de se comportar, etc.) as experiências vividas em outros espaços se tornam muito mais significativas do que aquelas vividas na instituição de educação infantil. (TEBET, BARROS E PALMEIRA, 2013)

Os bebês e crianças pequenas experimentam, vivenciam, e aprendem através do corpo, assim todas as possíveis experiências são indissociáveis do experimentar e expressar através do movimento, da dança, do gesto e das brincadeiras. É, portanto, impensável determinar um currículo onde crianças tão pequenas devam se portar sentados à uma mesa, fazendo exercícios no papel, e determinarmos sua aprendizagem a partir da análise de uma mera apostila. Apesar de todo aporte teórico e de experiências práticas que já possuímos, que envolvem a sensibilidade das mãos e o corpo ligado à mente, criatividade e desenvolvimento, como é apontado por Dewey, Montessori e a abordagem de Reggio Emilia, sabemos que muitas escolas até os dias atuais permanecem com a crença de que a aprendizagem está relacionada a escolarização e esperam dos meninos e meninas a inércia de seus corpos, o mais importante veículo de suas experiências. Desconsideram muitas vezes o brincar, o explorar, as atividades lúdicas e artísticas, sendo estes os instrumentos pelos quais a criança pequena conhece o mundo de forma efetiva, em suas relações sociais, seu funcionamento e sua auto expressão.

Nos debruçando sobre a BNCC, é evidente que a Base se distancia da ideia de Educação Infantil escolarizante e prioriza a experiência integral dos bebês e crianças, elevando-a como meio de aprendizagem. No tópico destinado a etapa da Educação Infantil, temos destacados os “DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL” dos bebês, crianças bem pequenas, e crianças pequenas, elencados como

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 38)

A criança é potente em sua aprendizagem e deve ser também protagonista desta. Entretanto, é importante ressaltar que isso não significa que os bebês e crianças devem ficar no ambiente da creche ou escola apenas vivenciando e fruindo de suas experiências espontâneas. A intencionalidade do educador, ou intencionalidade educativa, é de suma importância para que a criança seja exposta a situações, ambientes e experiências não espontâneas e que potencializem e permitam novas aprendizagens. Ainda segundo a BNCC, essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2017, p. 39). Os meninos e meninas da etapa do ensino infantil devem ter seus processos de aprendizagem e experiências reconhecidas como completas em si, como etapa fundamental de vida e tendo sua importância reconhecida no presente, e não como uma preparação para os anos posteriores do ensino, o “vir a ser”, a página em branco a ser escrita e moldada para o ensino futuro.

Os campos de experiência contidos na Base se apresentam de maneira orgânica, fluida e trazem consigo um grande leque de possíveis interpretações e possibilidades de propostas e proposições a serem pensadas a partir deles. Em nenhum momento reduz a Educação Infantil a um rol de conteúdos e destaca a intencionalidade e papel do educador dentro da experiência da criança. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil permeiam tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2017, p.44). No entanto,

é importante ressaltar que a base defende a avaliação continuada, desta maneira se distancia de avaliações pontuais, seleções e categorizações das crianças utilizando os critérios de “aptas” ou “não aptas” a algo ou relacionado à progressão, já que é papel do professor e da equipe pedagógica garantir todos os direitos de aprendizagem das crianças dentro de suas especificidades. Os Campos de Experiências, nos quais estão evidenciados os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem são **“O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”**.

Fica evidente no texto da BNCC a grande gama de possibilidades na qual é possível desenvolver propostas, espaços e situações nas quais o repertório cultural, individual e coletivo, das crianças seja inserido na escola. Se fizermos uma análise sob o olhar da Arte/Educação, a experiência artística, apesar de possível em quaisquer um dos campos de experiências quando falamos de crianças, é mais facilmente identificada no campo “Traços, sons, cores e formas”, de forma literal, por se tratar da produção manual e experiência estética na utilização de materiais. Porém ressalto novamente que, em se tratando de crianças, sua espontaneidade e organicidade de experiências corpo-mundo-aprendizagem, a experiência artística pode se desenvolver em inúmeros contextos e campos. Destaco a importância da experiência no campo das artes tendo como referência minha própria formação em Artes Visuais e atuação como Arte/Educadora, e também por ser o meio com pelo qual as crianças se comunicam em diversos momentos.

Durante uma de nossas reuniões formativas nesta escola citada anteriormente, na qual realizei minha pesquisa de campo, faz parte do processo de formação de professores o estudo sobre documentação pedagógica com inspiração na abordagem de Reggio Emilia, abordagem esta que defende o protagonismo da criança em suas experiências e processos de aprendizagem, além de enxergá-la como agente cultural, potente e produtor de sua própria cultura. Em consonância com o que se afirma na BNCC, e segundo as palavras da diretora pedagógica Aparecida Bosco “Nós não estamos tentando reproduzir Reggio, mas estamos aqui para evidenciar aprendizagens usando a documentação pedagógica”, importante afirmação, uma vez que não se tenta na escola reproduzir um método, e absorver aquilo que se corresponde à realidade brasileira, mais especificamente de uma escola na cidade de Jundiáí, com um público específico, na qual vivenciamos e elaboramos as apresentações das documentações pedagógicas dos professores relacionadas à suas práticas. Neste dia 13 de abril de 2021, Dominic e Thalita, duas professoras da escola, apresentaram a documentação de um processo que felizmente tive a oportunidade de participar.

Nesta apresentação, a pergunta disparadora foi: como podemos transformar uma atividade em experiências para as crianças?”

Tal pergunta gera reflexões importantes sobre qual é o aspecto que leva uma criança a se afetar realmente, tendo em vista uma atividade proposta pelas professoras. Nesta proposição, me lembro de Jorge Larrosa Bondía quando afirma “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.” (LARROSA, 2002, p. 21). Apenas pedir para que a criança reproduza uma imagem ou pinte algo pré-fabricado, ou ainda desenhe imagens e desenhos dentro de um sistema de signos já conhecido, à exemplo das casas, flores, arcos-íris e árvores tradicionais com linhas simples, não auxilia os processos de ensino e aprendizagem da criança. Ao invés disso, pedir para que a criança crie, olhe e observe a natureza e interprete o que realmente vê e como isso a afeta. Não podemos reduzir sua experiência à uma

reprodução de algo, porque isto não permite que ela realmente viva, experiencie a paisagem, o entorno e o ambiente.

Ainda que o momento delicado como o da pandemia nos exija certa compreensão das limitações, é possível potencializar o processo criativo das crianças, ouvi-las, proporcionar através da preparação de ambiente, da escuta atenta e da comunicação, explorando um meio de produção artística e aprendizagem capaz de se tornarem efetivos e significativos. Neste sentido, ressalto a importância do currículo que permita o professor construir e desenvolver sua prática, como Stenhouse em "La investigación del currículum y el arte del profesor" (1991) defende, pois o autor assevera que o currículo não deve ser apenas um manual de metodologias a serem utilizadas para instruir o professor ou professora, mas sim uma expressão de ideias que tem como fim o aperfeiçoamento dos docentes em sua prática. Para o autor, um currículo quando desenvolvido para aperfeiçoar a "arte" de ensinar, pode gerar ampliações das possibilidades da prática do professor, trazendo novas técnicas, meios e habilidades. Segundo Stenhouse (1991)

Un currículum, si es valioso, expresa en forma de materiales de enseñanza y criterios para enseñar, una visión del conocimiento y una concepción del proceso de educación. Proporciona un marco de trabajo en que el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con concepciones del conocimiento y del aprendizaje. (STENHOUSE, 1991, p. 11)

Ainda segundo o autor

El currículum es el medio a través del cual el profesor puede aprender se arte. Es el medio a través del cual puede adquirir conocimientos. El medio a través del cual se puede aprender acerca de la naturaleza de la educación y del conocimiento. Y en definitiva, el currículum es el mejor medio a través del cual el profesor, en tanto que profesor, puede aprender todo esto porque le permite comprobar y verificar ideas mediante la práctica y, por tanto, confiar en su propio juicio en lugar de confiar en el juicio de otros. Este aprendizaje de los profesores no necesita ni debe entrar en conflicto con el bienestar de los alumnos. Esto no se debe exactamente a que, a la larga, los alumnos se benefician del desarrollo del arte del profesor, sino porque el arte del profesor consiste en beneficiar a los alumnos y este no se estará practicando adecuadamente, a no ser que se dé tal beneficio. (STENHOUSE, 1991, p. 13)

O currículo do Ensino Infantil da cidade de Jundiaí é usado aqui como referência porque a pesquisa de campo se deu neste município, e juntamente com a Base Nacional Comum Curricular, permite que o professor exerça sua práxis, ou sua arte, como pontua Stenhouse. O currículo da cidade de Jundiaí, que segue fundamentalmente os critérios estabelecidos na BNCC, não limita o processo educativo à práticas metodológicas restritas, e sim, dentro do que é defendido da aprendizagem através da experiência e da intencionalidade do professor, estimula a liberdade do docente de criar ambientes, propor vivências e experiências, e outras situações possíveis que se adaptem ao contexto escolar no qual exerce sua atividade profissional. Dentro dessa liberdade de criação, porém sempre levando em consideração os OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO que guiam por quais processos de aprendizagem a criança deve passar na Educação Infantil, pudemos desenvolver em meio a pesquisa de campo a criação de uma vivência artística pensada com o propósito que facilitasse a experiência das crianças relativa à observação da natureza, ao tato e à sua expressão artística. Na prefiguração desta experiência, além de estabelecer o plano a ser seguido, de forma orgânica e prevendo mudanças de curso, os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento previstos trataram das asserções abaixo:

(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.

(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). (BRASIL, 2017, p. 45.)

Ao fim do processo, pudemos constatar que realmente todos os objetivos foram perpassados, processo este que se seguiu da seguinte forma:

As reuniões do Grupo 3 da Educação Infantil da escola Antonio Antonieta Cintra Gordinho seguiam um certo roteiro para sua realização, que fora pensado pelas professoras e coordenadora para que a Educação Infantil pudesse continuar propiciando aprendizagens e experiências ainda que no ensino remoto durante o tempo que perdurasse a pandemia. Durante a semana, as crianças e professoras realizavam encontros diários, exceto às terças-feiras, que duravam em média quarenta minutos. No processo habitual, iniciavam a semana com uma contação de história que intencionalmente era inserida para gerar perguntas disparadoras e possíveis ganchos para atividades práticas, sendo estes trabalhos manuais, desenvolvimentos de histórias, práticas artísticas, entre outras possibilidades.

Pensando nessa estrutura, desenvolvi junto às professoras Thalita e Rhayelle, com autorização da coordenação, uma proposta de vivência artística que tivesse por intuito atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento citados, mas também que envolvesse as crianças na observação de seu ambiente e criação artística. Destaco aqui uma frase de Dewey que inspira a criação e desenvolvimento de minhas propostas educativas, Dewey sobre a experiência afirma que "Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha uma distinção em si." (DEWEY, 1934.). Essa nossa vontade de que as crianças olhassem para a natureza, folhas, galhos, árvores, flores acredito ter sido motivada pela preocupação vinda das perdas vividas nesta pandemia. Não as perdas das vidas, estas são imensuravelmente tristes, mas as outras perdas mais discretas e menos evidentes, as perdas vividas pela infância destes meninos e meninas que foram privados de tantas experiências por conta da necessidade do isolamento. O brincar fora de casa, entrar em contato com os múltiplos cheiros, texturas, sabores e temperaturas do ambiente externo, as descobertas vividas apenas em contato com a natureza, o correr em grandes espaços...A substituição destas vivências por telas, as quais felizmente temos em certos momentos para propiciar um contato que sem elas não seria possível, mas que infelizmente nunca serão substituições que possam estar à altura da experimentação do mundo.

Nossa experiência se deu em várias etapas. Durante a semana que se iniciava no dia 17 de maio foi estabelecido todo o contexto para a experiência que gostaríamos de proporcionar às crianças, na segunda-feira foi contada uma história para as crianças durante o encontro matinal, "As quatro estações" de Mayara Abreu, e após a contação, Thalita e Rhayelle convidaram as crianças para conversar sobre a história e Catarina, de 3 anos expressou-se com esta frase "Eu gosto da praia, tem a onda que faz assim. (faz ondas com as mãos) Gosto do verão porque é quente".

Após esta manifestação, as outras crianças expressaram o que mais gostaram e suas opiniões sobre a história e as estações, e a professora Thalita reforçou as características de cada estação do ano, tanto falando sobre a temperatura quanto sobre o que ocorre com as plantas quando elas mudam. Aproveitando a situação, pediu para as crianças e familiares procurarem elementos da natureza, tais como folhas, galhos, flores e afins, e pediu para que os recolhessem e que estivessem com eles por perto no encontro de quinta-feira, para uma atividade surpresa. Com essa instrução, nosso propósito foi idealizado com o intuito de possibilitar que as crianças realmente observassem seu entorno, como são as plantas em suas residências. Queríamos também ver o que era significativo para as crianças a ponto de fazer com que elas selecionassem um elemento para nossa reunião.

Durante a semana foram retomados aspectos da história e a "missão" da coleta dos elementos naturais, até chegarmos na quinta-feira. Quem conduzia os encontros com as crianças eram as professoras Thalita e Rhayelle, porém, nesta manhã quem conduziria seria eu. Era dia 20 de maio, e logo cedo as crianças se conectaram à reunião com suas plantinhas que surgiam como uma moldura em volta da câmera. Esta demonstração de envolvimento trouxe um misto de alívio e excitação entre nós educadoras, já que realmente se aplicaram em atender a proposta que fizemos. Após nosso bom dia e boas vindas, iniciamos a roda de conversa, um exemplo de como estabelecemos esse diálogo com as crianças pode ser demonstrado através das falas do Gabriel, que mostrou quais plantinhas escolheu:

- Eu: *"Me conta Gabriel, o que é isso que você tá segurando? porque você escolheu esses?" (gabriel estava segurando uma flor rosa e uma folha em cada mão)*
- Gabriel: *"A gente foi lá fora, (diz algo que não dá pra compreender), aí a gente trouxe pra cá!"*
- Eu: *E o que que você acha mais legal? Porque elas são bem diferentes né? Uma é grandona e toda espetada e a outra é como?*
- Gabriel: *Essa daqui "ó" (mostra a flor roxa), do aniversário da minha mãe, o meu pai deu, olha.*
- Eu: *O que você mais gosta nela? ela é cheirosa?*
- Gabriel: *Ela é cheirosa, mãe, o pai lavou ela? Ele passou perfume.*
- Eu: *Ela é roxa? que cores tem nela?*
- Gabriel: *É mesmo, ela é roxa. Mas ela tá morta. Tudo bem né?!*
- Eu: *É, tudo bem! Quer contar mais alguma coisa pra gente, Gabriel?*
- Gabriel: *Sim! Olha, eu tenho um monte de folhas! É verde.*

Todas as crianças da reunião foram convidadas a falar sobre os itens que trouxeram para nossa reunião: seus cheiros, texturas, preferências e onde os coletaram. Cada criança se atentou a um aspecto do que observaram, por exemplo, Benjamin gostou dos cactos de casa com espinhos que não machucam, Ali-

ce se atentou à textura e as cores, e assim as conversas foram seguindo em nossa troca exercida através de uma escuta atenta ao que as crianças queriam nos contar.

Após ouvi-los, propus que descobrissemos mais sobre a textura das plantas. Comentei que havíamos explorado através de nossa pele, e que agora deveríamos fazer e uma exploração mediada por meio de outro processo, ou seja o de frotagem, técnica que foi devidamente explicada com um vocabulário acessível para que as crianças desta faixa etária compreendessem a ideia. Expliquei que queria que descobrissemos como as folhas aparecem no papel, e instruí como deveriam segurar o lápis para que o desenho aparecesse realmente. Foi reforçado para as famílias que o importante não era o resultado final e a tarefa feita, e sim, a exploração dos materiais disponibilizados para as crianças.

Os microfones ficaram abertos durante nossa vivência e este acontecimento me remeteu ao ambiente do ateliê, com conversas, risadas, comentários, e som dos materiais. As crianças e suas famílias produziram o trabalho juntas e foi possível observar o envolvimento dos pequenos nessa procura pelas texturas e cores das plantas. Alguns descobriram que suas plantinhas soltavam tinta no papel quando pressionadas, outros viram veias aparecendo ao passar o lápis por cima da folha. Outros ainda, tiveram que tentar o processo diversas vezes pois escolheram folhas que não combinavam com a técnica da frotagem e acabavam se desfazendo. A experiência artística e estética foi usada como suporte para colaborar com o processo de aprendizagem, no qual as crianças se envolveram ao observar, refletir e fazer o que lhes foi indicado. Considero esta experiência que vivemos, eu, as professoras e as crianças bastante significativa para todos nós.

Como “algo que nos passa” do qual nunca saímos os mesmos. Eu saí transformada pelos comentários que as crianças trouxeram, sendo que alguns deles foram muito especiais. Como quando Benjamin viu nos espinhos dos cactos formas de aranhas bem pequenas, o cacto era feito de “arainhas”, e eu nunca tinha pensado em descrever os espinhos desta forma. Gabriel achou que as flores haviam sido lavadas e perfumadas, porque senão, como seriam cheirosas? Escutar as crianças ativa um novo modo de ver o mundo, mais leve, orgânico, e com aproximações que muitas vezes possuem um sentido que falta na fala dos adultos.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Ao viver a experiência sentimos e refletimos sobre alguns aspectos, como: a possibilidade de olhar as experiências com distanciamento temporal nos livrando de certas inseguranças que acontecem durante o processo com as crianças, ou ainda incertezas pessoais em relação à pesquisa. É possível ver o caminho construído na relação com as crianças e na real efetivação da proposição inicial da experiência significativa através do suporte artístico propiciada através da escuta, e da liberdade de criação das crianças. A pesquisa com crianças, e não sobre crianças que defendo através de minha prática, e apoiada em autoras como RAMOS e ABRAMOWICZ, foi aplicada como princípio principal nesta pesquisa de campo, e se mostrou como o melhor meio para compreender a cultura da infância e o que pensam, sentem e interpretam os meninos e meninas. Foi também através dela, que pudemos pensar e desenvolver propostas que realmente os afetassem e os envolvessem no processo educativo e de aprendizagem.

Sobre o currículo contido nos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Jundiaiense, a pesquisa de campo mostrou que é possível propiciar processos de aprendizagem em moldes não tradicionais, aqui compreendemos tradicionais como os métodos já antiquados escolarizantes

ainda muito utilizados na Educação Infantil. Mostrou também que com a intencionalidade dos educadores e professores, é possível atestar o que é e defendido nestes documentos, ou seja, que a criança aprenda e experiencie o mundo através de experiências práticas e intencionais, pensadas e desenvolvidas previamente no ambiente escolar, online ou presencialmente. O Currículo Jundiense auxilia o professor em sua prática, como defende Stenhouse, na “arte de ser professor”, e se explorado com atenção, permite ao professor cultivar as aprendizagens em suas linhas de ensino e pesquisa, as quais pode articular da melhor forma à sua equipe e aos seus alunos e alunas.

Por fim, as reverberações da experiência vivida tanto na disciplina, quanto na pesquisa de campo, e seus enlances na minha prática enquanto pesquisadora e professora ainda abrem muitos caminhos meandrosos para pensar a Arte/Educação. Este não é um processo contínuo e estável, vive em mutação e sinuosidade por envolver diversos agentes em seus múltiplos processos de criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowicz, A. In: Faria, A. L. G. (Org.), Finco, D. (Org.), Bombardi, É. (Org.). (2011). *Sociologia da Infância no Brasil* (1 ed.). Campinas: Autores Associados, p. 128, pp. 17-36.

Ambrogi, I. H. (2016). Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. *Proposições*, 22(2), 63-73. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643262>

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília.

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência: John Dewey últimos escritos, 1925-1953* (1 ed.). São Paulo: Martins Fontes, f. 323, p. 646.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (Vol. 1). Penso Editora, f. 148, p. 296.

Faria, A. L. G. D. (2005). Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas. (Vol. 26), n. 69, pp. 1013-1038.

FUNDAÇÃO ANTONIO ANTONIETA CINTRA GORDINHO. (2021). *Nossa Missão*. FAACG . Jundiá. (2021).

Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G. (2012). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-Line*, 9(33), 78-95. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>

Ramos, A. C: possibilidades e desafios metodológicos. In: a Dornelles, L. V., Fernandes, N. (2012). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (1 ed.). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, p. 756. cap. 1, pp. 22- 35.

Stenhouse, L. (1991). La investigación del curriculum y el arte del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, Sevilla, n. 15, pp. 9-15.

Tebet, G., Barros, F., Palmeira, C. (2013). *Educação Infantil e currículo: reflexões a partir de diálogos com crianças. Um horizonte chamado educação: perspectivas e caminhos*, São Carlos, pp. 275- 288.

Russo, D. In: Faria, A. L. G. D. (2007). *O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*, f. 60, p. 120, pp. 67-73.

MARIOTTI, Ana Teresa Gavião A. M. (Org) et al. (2019). *Documentação pedagógica: aminhos para continuidade e identidade da escola* (1 ed.). Jundiá: Inhouse, p. 79.

Westbrook, R. B., Teixeira, A., Nabuco, F. J. (2010). *John Dewey*, f. 68, p. 135.

PALCO: UNA EXPERIENCIA DE ARTE/EDUCACIÓN VIRTUAL EN LA PANDEMIA

PALCO: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE/EDUCAÇÃO VIRTUAL NA PANDEMIA

PALCO: A VIRTUAL ART/EDUCATION EXPERIENCE IN THE PANDEMIC

Leandro de Oliva Costa Penha¹ / Maria Angélica Durães Mendes de Almeida²
(ECA USP)

Resumo: PALCO é um projeto socioeducativo que promove o conhecimento, o acesso e o interesse pela arte de moradores que vivem em territórios periféricos da cidade de São Paulo. Atua em rede, com parceria de instituições dos três setores da sociedade. Em decorrência da pandemia, passou a atuar de forma remota, o que representou uma perda de participantes pela falta de acessibilidade digital dos educandos, porém permitiu o ingresso de moradores de outras 35 cidades de 11 Estados do país. A cada ano, a partir do envolvimento coletivo das comunidades, a equipe de arte/educadores de teatro, dança, música e artes visuais chega ao tema orientador para a mostra anual. Em 2021, com o tema periferias, os processos de ensino-aprendizagem das linguagens artísticas basearam-se em uma visão integral dos sujeitos considerando histórias de vida, o autoconhecimento e a criação poética. Como síntese, apresentou-se uma mostra virtual criada com registros de aulas e produções dos educandos.

Palavras-chave: arte/educação, periferia, projeto social, mostra cultural.

No bairro Jaguaré, zona oeste de São Paulo, está o Projeto PALCO, um projeto social que oferece, gratuitamente, aulas semanais de diferentes linguagens artísticas para crianças, jovens, adultos e idosos. No bairro todo não. Mais especificamente em uma das maiores favelas da cidade de São Paulo em área contínua, chamada Vila Nova Jaguaré e em outras 10 comunidades do bairro. Hoje, a infraestrutura e os equipamentos urbanos introduzidos naquela região alteraram a imagem da antiga favela, que então se elevou à posição de núcleo urbanizado. É lá onde o Projeto PALCO atua. Nesta região onde vivem cerca de 12 mil habitantes em cerca de 3.619 domicílios.

Nossa cidade possui milhares de referências ao “tupi”, o maior tronco linguístico indígena do Brasil. O nome “Jaguaré” é uma delas. “Jaguaré”, que em tupi significa “lugar onde existem onças”, foi o nome dado a um bairro nascido em 1935 em função de um projeto de industrialização da região naquela época. Desta forma ocorreu a ocupação da região em seus primórdios. As indústrias ali sendo instaladas atraíram trabalhadores que se estabeleciam para constituírem um bairro tipicamente operário dos anos 30 na cidade de São Paulo. E assim foi até que o período de recessão econômica do país, iniciado nos anos 70 e agravado nos anos 80, fez com que muitas empresas encerrassem as atividades no bairro. A área foi progressi-

¹ Pesquisador de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da USP. Especialista em Arte na Educação pela ECA/USP. Integrante do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação da ECA/USP. Atua como arte/educador e gestor de projetos socioculturais. Diretor geral do Projeto PALCO.

² Pesquisadora de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da USP. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. Especialista em Arte na Educação pela ECA/USP. Diretora escolar do Ensino Público do Estado de São Paulo. Coordenadora pedagógica do Projeto PALCO.

vamente sendo ocupada de forma irregular por famílias vindas de várias partes do país, dando origem a um processo de adensamento por verticalização na medida em que as áreas livres para a ocupação de moradias se esgotavam. Esta é um pouco da história do Jaguaré. A história contada pelos historiadores e pelos urbanistas que buscam as origens dos bairros e do surgimento das ocupações dos espaços físicos e do planejamento de nossa cidade. Mas esta não é a história que verdadeiramente nos interessa. Não a contada pelos estudiosos da cidade. Não a narrativa do especialista que conta a história dos lugares.

A nós nos interessam as histórias contadas e vividas no passado e no presente pelos moradores da comunidade Vila Nova Jaguaré. A história daqueles que constroem suas próprias vidas morando em um território vulnerável socialmente, contudo rico e potente por causa das pessoas que nele habitam. As vontades individuais e os anseios coletivos das moradoras e dos moradores, participantes do PALCO, são a matéria prima de nossas aulas, o que gera um processo artístico e pedagógico criado e realizado com os sujeitos fazedores da história. É neste diálogo com Paulo Freire que buscamos fazer uma prática de educação no campo das artes que tem como objetivo fazer do coração do educando "um coração sadio amoroso" para que "tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza (estiver), (mais) fará o mundo feio virar bonito" (Freire, 2007, p.36).

Os lugares em que os moradores do Jaguaré circulam constituem o local de ação do Projeto PALCO. Não temos uma sede fixa, não temos uma casa, não temos um espaço próprio que nos confine num lugar único. Não queremos correr o risco de ficarmos ensimesmados, fechados num lugar, encerrados em nós. É fundamental que as atividades ocorram em conexão direta com as vidas das pessoas da Vila Nova Jaguaré, em diálogo com a circulação dos sujeitos pelos espaços do território. Nossa ideia é estar junto de todos e todas nos espaços públicos ampliando o acesso a aulas de arte neste lugar tão carente de equipamentos públicos culturais, mas tão exuberante de sensibilidade. Assim, nossas aulas acontecem dentro de algumas escolas estaduais que estabeleceram parcerias com o projeto–Escola Estadual Deputado Augusto do Amaral, Escola Estadual Maria Eugênia Martins e Escola Estadual Henrique Dumont Villares–acontecem dentro da Unidade Básica de Saúde Vila Nova Jaguaré, acontecem em organizações da sociedade civil que atuam no bairro, em associações de moradores e no Centro Educacional Unificado Professor Henrique Gamba – CEU Jaguaré.

Desde 2013 atuávamos presencialmente nestes espaços com nossas aulas de modalidades ligadas às artes cênicas, às artes musicais, às artes plásticas e às artes do corpo e do movimento fomentando o acesso e o interesse pela arte de crianças, jovens, adultos e idosos que vivem em situação de vulnerabilidade social. Até que veio a pandemia e nos tirou o chão. A pandemia que nos desorientou a ponto de ficarmos paralisados e pensando: o que vamos fazer? Se é do encontro com o outro que nossa visão de ensino de arte surge e se sustenta. Se é da presença e do pisar no território que nasce nosso trabalho de pensar aulas de arte como experiência e como exercício constante de criação. Se é da vivência e da convivência com o território habitado que cria novas sinergias, como disse uma vez Milton Santos (2005), que a inspiração para as nossas aulas se alimenta. Como poderíamos, então, naquele ano de 2020, cogitar existirmos virtualmente?

Em um primeiro momento paralisamos e pensamos que tudo isto ia passar logo. Vamos esperar passar. Quando passar retomamos. Quando passar tudo voltará ao que era antes. Mas não passou. Não passava dia após dia, não passava mês após mês. Quando atingimos cinco meses de tempo de pandemia que decidimos, como tantos outros já vinham fazendo, que assumiríamos o formato *online* para nossas aulas.

Mas não sem antes resistir muito. Não sem antes cuidar para que as duas maiores bases, os dois maiores alicerces de nosso projeto fossem mantidos: a presença e a criação. Era preciso que mais do que nunca estivéssemos de alguma forma juntos, presentes, mesmo a distância, e sem abrir mão dos processos de criação que se desenvolviam nas aulas quando presenciais. Aliás, é importante dizer que o que mais nos preocupava era se seríamos capazes de fazer transposições didáticas dos processos de aprendizagem que desenvolvíamos nas aulas presenciais de arte para as aulas no formato remoto.

Conquistamos, ao longo de sete anos de existência do Projeto PALCO, um conhecimento didático que alia o ensino de habilidades e competências para a aprendizagem das mais diversas linguagens artísticas a partir de processos de criação de educandas e educandos. Adquirimos um saber didático que mobiliza os saberes individuais dos participantes para que novos conhecimentos sobre fazer arte possam acontecer. Aprendemos a trabalhar na perspectiva de Ostrower (2014), para quem a elaboração particular que fazemos a partir das experiências que vivemos, de forma essencialmente única e pessoal, é a responsável por nosso potencial criador. Com isso, os processos das aulas de nossas educadoras e nossos educadores se ancoram na concepção da autora de que o potencial criador se transforma em processo de criação quando é posto em execução e se configura por meio das inúmeras possibilidades que se apresentam em nós e que, quando se realizam, dão início a processos ordenadores de movimento criador. Então, nas aulas de arte de nosso projeto, aprende-se a técnica de uma dada linguagem artística enquanto se mobiliza o potencial criador de cada educanda e educando em um fazer artístico pessoal, compartilhado com o grupo e de forma constante.

A questão que se colocava para a equipe de coordenação e a equipe educadora era se seria possível sensibilizarmos o potencial criador através das pequenas janelas da plataforma digital *zoom*. Se seria possível compartilharmos verdadeiramente experiências vividas, de forma essencialmente única e pessoal, através de quadradinhos em uma tela de computador, sem o calor da presença, sem o olho no olho, sem o abraço ou o aperto de mão ao final de cada aula. Nossas dúvidas surgiam a partir daí: seria possível tudo isso em aulas *online*?

Foi com um trabalho constante de formação realizado pela equipe gestora que configuramos uma dinâmica de aulas *online* que nos surpreendeu. As aulas em formato remoto possibilitaram algo que nunca havíamos pensado que fosse possível: atingirmos outros territórios, outras periferias, lugares muito distantes

do Jaguaré. Em 2020, antes da pandemia, o projeto PALCO começava seu trabalho com 214 participantes inscritos, todos na região do Jaguaré, isto na modalidade presencial, antes de sermos arremessados para dentro de nossas casas indefinidamente. Quando iniciamos as aulas *online* e abrimos as inscrições para a modalidade a distância, já passávamos a contar com 153 educandos moradores de 35 cidades de outros 11 Estados do Brasil e uma educanda em Israel.



Figura 1: Mostra PALCO Periferia SP 2020-2021. Turma de canto. Printscreen do vídeo da mostra. Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Para garantir minimamente o acesso às aulas virtuais tratamos de garantir que a comunicação das aulas acontecesse sempre de duas formas: nos formatos síncrono e assíncrono. As aulas pelo *zoom* garantiam o ambiente de encontro e trocas orgânicas, permitindo que pelas janelas virtuais a presença se fizesse. Em vídeos enviados ao canal do projeto no *youtube*, garantimos que os que não podiam estar presentes retomassem as aulas em seus horários disponíveis e mantivessem pelo *whatsapp* o contato constante com o educador. Surpreendentemente, acompanhamos processos de criação artística de educandos e educandas como nunca havíamos visto antes. Uma produção de composições próprias, rica e entusiasmada, se dava a cada encontro tendo periferia como tema orientador: criação de personagens nas aulas de palhaçaria, de texto coletivo de dramaturgia do grupo de teatro, de músicas autorais surgidas nas aulas de violão, de musicalização e de canto, de células coreográficas nas aulas de corpo e movimento, e de criação de obras originais enquanto se aprendia técnicas de desenho.

Os processos de criação se estenderam aos educadores e educadoras: o novo formato nunca experimentado fez com que eles pudessem olhar suas aulas como um projeto de criação autoral, novo e único. Era necessário que novos processos de criação pedagógica e artística acontecessem neste novo contexto para que a experiência de se ensinar e aprender arte acontecesse. A aula como obra pessoal e que deveria sensibilizar, mobilizar e ser uma experiência significativa a ponto de despertar e fortalecer nos educandos seu potencial criador. A experiência não como um acontecimento qualquer, como aquele que é compartilhado com todos; falamos da experiência tal qual a vista por Larrosa (2016, p.18) como o que é único, singular e que não se pode reviver, refazer, replicar. Buscamos, pelas frestas que se abriam nas aulas *online*, fazer de cada aula um momento que tocasse cada educando e educanda. Apesar das tragédias vividas na pandemia. Apesar do distanciamento social. Apesar das dores sentidas nas perdas. Apesar do medo. Apesar da solidão.

Como costumávamos fazer em todo final de ano, resolvemos encerrar o ano com uma mostra. Em decorrência do contexto pandêmico, desta vez uma mostra em vídeo a partir de imagens captadas nas próprias aulas, pelas janelas do *zoom*, pelas janelas do Jaguaré, pelas janelas de outras tantas partes do Brasil e até do mundo. Imagens captadas nos exercícios criativos do fazer artístico que se deram a cada encontro de aula *online*. De alguma forma, educandos e educadores se conectaram de forma mais sensível, deixando a mostra



Figura 2: Mostra PALCO Periferia SP 2020-2021. Participantes das aulas de palhaçaria. Printscreens do vídeo da mostra. Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

2021 abundante em diversidades, em histórias e cheia de criações produzidas pelos próprios educandos. Os educandos, por exemplo, gravaram, com seus *smartphones*, vídeos de sequências coreográficas que haviam aprendido em aula, tiveram a liberdade de gravar com outras pessoas da família e gravar, com todos os protocolos de convivência, higiene e distanciamento, em lugares distintos como na rua, calçada, quintal, sala de casa, escada... num movimento de vivenciar a dança como uma expressão da arte acessível para todos os tipos de corpos, podendo estar dentro e fora das periferias.

As ferramentas tecnológicas que passamos a explorar abriram um leque de possibilidades para experimentações das linguagens. Se por um lado, para linguagens pautadas na arte da presença como teatro e a dança foi um desafio afetivo e energético estabelecer relações através da tela com um enquadramento corporal reduzido, para a exploração audiovisual o computador e o celular ofereceram uma gama muito vasta para a pesquisa de temas, inspirações, possibilidades de gravação e edição de vídeos, exibição em tempo real de *lives* e experiências com áudio e imagem. Durante os encontros, educandos eram estimulados a produzir atividades – poesias, fotografias, vídeos, danças, textos, desenhos – como parte do processo de experimentação. Depois, algumas atividades eram sendo escolhidas e resgatadas, recriando cenas, poesias e vídeos. Assim, o formato contribuiu para a possibilidade de se explorar diferentes ângulos da câmera para o registro das atividades, o que não teria acontecido numa apresentação presencial.

Outra questão foi a possibilidade da interação assíncrona, o que no formato presencial muito provavelmente também não aconteceria. O compartilhamento, muitas vezes espontâneo, de frases, ideias e imagens no *padlet*, por exemplo, de certa forma conectou educandos e educandas para além da hora semanal em que estavam juntos no *zoom*. O grupo no *whatsapp* foi uma ferramenta importante para compartilhamento de textos e vídeos e os educandos sempre davam retorno de que haviam assistido ao que era compartilhado.

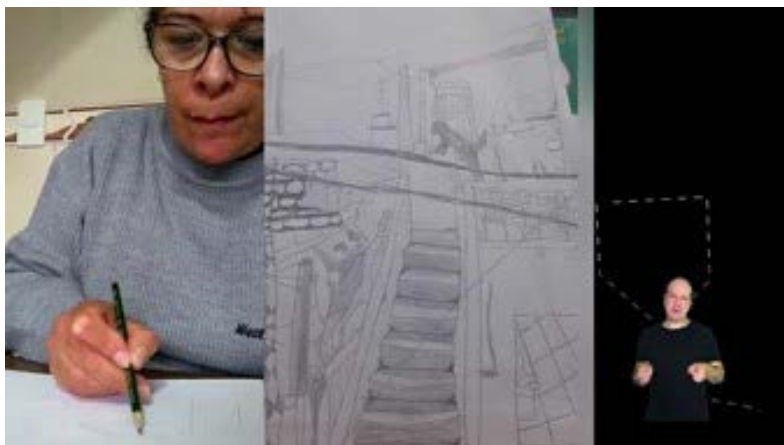


Figura 3: Mostra PALCO Periferia SP 2020-2021. Participante da aula de desenho. Printscreen do vídeo da mostra. Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Um outro ganho considerado relaciona-se ao formato remoto das aulas, que possibilitou a participação de pessoas de diferentes contextos socioeconômicos. Isto diversificou mais as turmas e contribuiu para que as discussões fossem mais diversas. A nova forma contribuiu no sentido de permitir que pessoas de regiões fora de São Paulo pudessem participar das aulas, compartilhar suas experiências significativas com a periferia e suas memórias. Como tudo ia acontecendo em lugares diferentes, as realidades compartilhadas fortaleceram muito o

processo. Uma aluna em Israel, por exemplo, vivenciou momentos de muita tensão política e esse episódio foi de extrema sensibilização do grupo, fez com que todos se aproximassem muito e de alguma maneira criassem nas aulas um momento de revigoramento para ela.

Nas aulas de canto, o fato de as pessoas estarem em suas casas, em seus ambientes mais íntimos, compartilhando suas experiências, se abrindo para o canto em todas as suas possibilidades de expressão e de sensação, resultou numa maior confiança individual e no grupo em si. Foi importante o resultado de perceber o tamanho da libertação que foi para cada aluno cantar, criar e poder, muitas vezes, se emocionar com outras pessoas cantando.

As “janelas” nos apoiaram de maneira poética para investirmos sobre algumas questões: o que você vê a partir delas? Quem passa pela sua janela? Que características as pessoas e as coisas que você vê a

partir da sua janela apresentam? E ao sair pelas janelas, avançamos por um estudo sobre as ruas de cada participante – como se constituem, o que elas apresentam e o que se revela a partir delas.

Obviamente que o que vivemos de dar aulas de arte de forma *online* é tudo o que não queríamos fazer. Nunca desejamos isto e nem imaginaríamos que isto fosse acontecer um dia. Mas a experiência que vivemos no Projeto PALCO nos mostrou que quando se tem um trabalho de arte/educação apoiado em bases pedagógicas dialógicas, em que educadores e educandos são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes (Freire, 2017, p.32), é possível olharmos pelo buraco da fechadura e vislumbrarmos um mundo.

Nossa possibilidade de futuro passa a ser híbrida. O pedido de educandos moradores distantes de São Paulo ao final da mostra foi para que mantivéssemos as aulas *online* em 2022 para eles, mesmo com o retorno das aulas presenciais no Jaguaré. Com isso, o desafio para nós passa a ser este: continuar a nosso caminho pelo ensino remoto sem perder a potência da arte na educação.

REFERÊNCIAS

- Freire, P. (2007). *Política e Educação*. Indaiatuba: Vila das Letras.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Larrosa, J. (2016). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ostrower, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- Santos, M. (2005). O retorno do território. OSAL: Observatório Social de América Latina, CLACSO, 6 (16), 251-261.

O que a pandemia mostrou sobre (a falta de) conhecimento de tecnologia dos professores de arte.

Jurema Luzia de Freitas Sampaio¹

Resumo: O ano de 2020, que entrou para a história da humanidade como um marco de desafios sociais, também deixou seu legado na educação brasileira e, em especial, nas relações entre os professores de arte e as tecnologias digitais. A pandemia do COVID-19 forçou o isolamento e, com isso, também foi responsável pelo enfrentamento obrigatório das relações entre os professores de arte e as tecnologias. Para conseguir lecionar, todos fomos “obrigados” e nos forçar a enfrentar as próprias dificuldades em manipular tecnologias digitais, nos reinventando como professores e buscando, ainda, otimizar o uso pedagógico das tecnologias para nossas práticas pedagógicas. Nesse cenário, este trabalho registra o percurso de inserção das lives na prática pedagógica de formação de professores de arte, em especial na disciplina “AP 707– Gestão de Espaços de Arte/Educação”, da Licenciatura em Artes Visuais da Unicamp, nos dois semestres letivos do ano de 2020.

INTRODUÇÃO

O ano letivo mal havia começado quando, em 12 de março de 2020, foi decretada, pela OMS, a pandemia de COVID 19. Ainda não sabíamos, mas o longo período de isolamento começava, inicialmente previsto para durar alguns poucos meses, e se estendendo por quase dois anos, trazendo com isso algumas questões práticas para os alunos e professores.

No mesmo dia todas as atividades presenciais são suspensas na UNICAMP, que se torna a primeira universidade do país a suspender as atividades presenciais, colocando à disposição dos professores diversos recursos digitais para darmos andamento aos trabalhos, em modo virtual. Nos dias seguintes algumas outras instituições suspenderam as atividades, outras apostaram num “curto recesso” sem, no entanto, estarem realmente cientes da gravidade e extensão de tudo que viria a seguir, muito menos preparadas para isso.

Com os recursos virtuais disponíveis, no início de abril de 2020 começamos as aulas mediadas pela tecnologia, via Google Meet, um dos recursos oferecidos pela instituição para o trabalho.

¹ Profa. Dra. Jurema Luzia de Freitas Sampaio é doutora em Arte, pela ECA USP, com pesquisa sobre Educação a Distância para Formação de Professores de Arte, com aplicação da abordagem metodológica TPACK-Artes Visuais; Mestre em Artes Visuais, pelo IA UNESP, com pesquisa sobre uso de Realidade Virtual para Formação de Professores de Arte, VRML; especialista em Ensino de Arte pela PUC Campinas, com pesquisa sobre Formação de Professores e uso de tecnologias digitais; Licenciada em Educação Artística, também pela PUC Campinas. Professora Pesquisadora Colaboradora no IA UNICAMP, responsável pelas disciplinas de Elementos de Prática de Pesquisa e Gestão de Espaços de Arte/Educação. Empresária e consultora em User Experience, Criatividade, Inovação e Tecnologia Educacional com atuação em Formação de Professores: Inicial/Continuada e Comunidades Virtuais de Práticas Colaborativas, com desenvolvimento, aplicação e gestão de metodologias de produção de cursos EaD, e análise de arquitetura de informação. Editora-chefe da Revista Digital Art& e membro do conselho editorial das Revistas (in)Visibilidades, da Rede Iberoamericana de Educação Artística; e Ijeta, International Journal of Education through Art - IJETA, da International Society for Education through Art - INSEA. Temas e Interesses: Criatividade, Inovação, Arte/Educação, Metaverso, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Arte; Gestão em Arte/Educação; Educação à Distância em Artes Visuais.

Começamos com reuniões semanais, para discutirmos, os alunos e eu, as possibilidades e desafios, e buscar possíveis caminhos para dar andamento a uma nova proposta, buscando compreender como conseguirmos capturar e vivenciar processos pedagógicos significativos, dentro das condições impostas pela pandemia.

CONTEXTO

A disciplina AP 707–Gestão de Espaços de Arte/Educação se configura numa proposta de ação interativa entre os alunos e os espaços de Arte/Educação, em visitas técnicas, nas quais os objetivos de formação pedagógica são vivenciados e experimentados pelos alunos. Essas visitas acontecem nos diversos tipos de espaços artísticos e culturais que desenvolvam atividades de Arte/Educação, são previamente agendadas, em ocorrem em horários de aulas. A ementa da disciplina é:

“Conhecer os modelos atuais de organização e gestão de espaços artísticos e educativos formais e não formais que atuam na promoção da aprendizagem e da expressão artística de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento humano, considerando os fundamentos legais específicos e seus principais aspectos de sustentabilidade. Análise de estratégias pontuais, nacionais e internacionais e pesquisas que contribuam para a compreensão e realização dessas práticas.” (DAC UNICAMP, 2020)

Com o isolamento forçado, começamos a enfrentar os questionamentos iniciais já na primeira atividade proposta. Como primeira atividade, em geral, visitamos uma instituição e fazemos uma entrevista com um gestor, sobre o modo como aquela instituição é gerida.

Tradicionalmente o referencial teórico que embasa a disciplina trata de economia colaborativa (TAPSCOT, T & WILLIAMS) e neo-renascimento (SHNEIDERMAN, 2006) como pontos de reflexão para gestão colaborativa, assim como se apoia nos conceitos de formação de professores reflexivos (SCHÖN, 1992) e vê na ação cultural “para a liberdade” (FREIRE, 1987) como pontos de partida para a formação de professores. Assim, dado o impedimento de visitação presencial, iniciamos a busca ativa de tentativas de nos correspondermos, via e-mail, com as instituições.

Num primeiro momento, nenhuma das tentativas de contato retornou resultados. Isso porque 100% das instituições procuradas pelos alunos também estavam em isolamento e não houve nenhum retorno até o início de maio de 2020.

Decidimos, então, buscar nos sites dessas instituições, informações sobre seus recursos e suas atividades arte/educativas. Novamente nada foi encontrado. Nenhuma das instituições oferecia absolutamente nada em relação a atividades, e raríssimas ofereciam conteúdos minimamente além de informações de acesso e contato (que não eram respondidas), configurando os sites como o que chamamos de “folder eletrônico”, desprezando totalmente as possibilidades oferecidas pela Internet.

Um dos primeiros retornos aconteceu em abril de 2020. Uma aluna teve seu e-mail respondido, com um número de telefone para onde deveria ligar para obter as informações que pedia. Depois de inúmeras tentativas de telefonar, sem sucesso, sua chamada foi atendida. A pessoa que falou com ela a informou que ela deveria escrever para um dado endereço de e-mail, para obter as respostas. O e-mail fornecido por

essa pessoa foi, curiosamente, o mesmo endereço para onde ela já havia escrito, e que havia lhe fornecido o número do telefone com o qual ela tentava contato naquele momento. Ou seja, um círculo vicioso de tentativas, sem sucesso, de contato.

Ainda que enfrentando todo tipo de dificuldades, 11 alunos conseguiram fazer as entrevistas. Invariavelmente e, apesar de não constar nas perguntas iniciais, definidas para as entrevistas, as conversas resultaram em um tema como denominador comum: ninguém sabia muito bem como as “coisas” ficariam, durante o isolamento. Lembrando que, também ninguém sabia, ainda, quanto tempo duraria esse isolamento. Dessa forma, registramos por um período as indefinições das gestões institucionais, até começarem as movimentações de (re)ação.

No dia 17 de abril, a professora da USP, Giselle Beiguelman, colunista da Folha Ilustrada, chamou a atenção sobre a questão do despreparo das instituições culturais ao lidar com os recursos digitais. Apontando que “*museus, galerias de arte e instituições culturais estão na idade da pedra da internet*” (BEIGUELMAN, 2020). No artigo, a autora também explica os “motivos” disso acontecer: “*Atropelados pela pandemia e sem conteúdo artístico e cultural criado para web, aderiram aos únicos campos da vida online que conhecem, as redes sociais, e-commerce e saídas de emergência apontadas para o Google Arts & Culture*”. Por fim, destacou a importância de pensar estratégias para esse meio, para que os sites das instituições, deixem de ser o que chamou de “*repositórios de links*”, como o “apelo”: “*instituições, por favor, despendu-se das redes sociais, contratem designers, comissionem artistas e paguem um programador*”.

O tema do artigo veio totalmente ao encontro das questões que estávamos tratando na disciplina, e as nossas próprias inquietações e dúvidas.

Desse modo, decidimos dar andamento em nossa ideia de convidar pessoas para conversarem conosco, nos horários das aulas, sobre essas questões, e os diversos possíveis desdobramentos. Assim, convidamos o Professor José Minerini, autor de uma brilhante pesquisa que resultou em sua tese de doutorado, sobre os Educativos das Bienais de São Paulo, para um “papo virtual” sobre a temática “Arte/Educação no isolamento”².

Ao solicitar à direção do departamento, um certificado de participação na disciplina para o prof. Minerini, a diretoria me sugeriu que ampliase o acesso a esse tipo de atividade, tornando pública a próxima conversa, que informei que teríamos.

A Disciplina AP 707 - Gestão de Espaços de Arte/Educação, da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Unicamp convida para a conversa temática:

Espaços de Arte/Educação: A Residência Artística na Escola.

Com a Profa. Dra. Renata Oliveira Caetano.

Professora do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde coordena o Programa Arte em Trânsito, que inclui a proposta de Residência Artística na Escola e a gestão de uma Galeria de Arte dentro do Espaço Escolar. Renata é Doutora em Arte pelo Programa de Pós-Graduação em Arte da UERJ; Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFJF; Especialista em Arte, Cultura Visual e Comunicação da UFJF e é Licenciada e Bacharel em Artes pela UFJF.

A conversa terá mediação das Profas. Dras. Selma Simão e Jurema Sampaio, do IA Unicamp, e vai ocorrer no próximo dia 24/6, das 15h às 17h, Google Meet Unicamp.

Dia: 24 de junho de 2020.
Horário: 15h00 às 17h00.

Inscrições: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeuW15-QGJW_tFPZRjv6sBRTMFntNjMgnSFM_4XEKQd2Ew/viewform
(Até 250 participantes previamente inscritos)

EVENTO GRATUITO
Com certificado de participação

Realização: INSTITUTO DE ARTES IA UNICAMP arte em trânsito

Figura 1: e-flyer de divulgação da conversa com a Profa. Dra. Renata Oliveira Caetano, ocorrida em 24 de junho de 2020, pelo Google Meet, Unicamp.

² Essa conversa aconteceu em 6 de junho, e pode ser conferida no Canal Conversas Temáticas - <https://www.youtube.com/watch?v=l2UiUme-vrQY&t=8s> - resultado do projeto.

Convidei, então, a Profa. Dra. Selma Simão, responsável pela disciplina de Estágio Pedagógico, coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais, colega e parceira em diversas iniciativas, para que, juntas, pudéssemos dividir a proposta dessa experiência, construindo uma seleção de convidados que pudessem contribuir com nossas expectativas, contemplando ambas as disciplinas.



Figura 2: e-flyer de divulgação da conversa com Lilian Pacheco, ocorrida em 07 de julho de 2020, pelo Google Meet, Unicamp.



Figura 4: e-flyer de divulgação da conversa com Mila Chiovatto, ocorrida em 22 de julho de 2020, pelo Google Meet, Unicamp.



Figura 3: e-flyer de divulgação da conversa com Giancarlo Giannelli, ocorrida em 17 de julho de 2020, pelo Google Meet, Unicamp.

Nossa convidada foi, então, a Profa. Dra. Renata Oliveira Caetano. A professora nos trouxe sua contribuição sobre a experiência de Residência Artística na Escola, desenvolvida por ela e sua equipe, no Colégio de Aplicação da UFJF.

A experiência foi um sucesso! Mais de 200 participantes prestigiam o evento.

A convidada seguinte foi Lilian Pacheco que, no dia 07 de julho de 2020, conversou conosco sobre a Pedagogia Griô, numa fala cheia de significados, valores e riquezas excepcionais!

O próximo convidado foi o fotógrafo, artista e educador Giancarlo Giannelli, que veio conversar conosco sobre a temática: “O artista/educador e seu papel social no contexto contemporâneo”.

Com o sucesso das experiências anteriores, estruturamos melhor nossa proposta e pedimos à aluna Ra-faela Bermond, PAD da disciplina de Gestão, que organizasse uma identidade visual para os próximos convidados e, dessa forma, a conversa com Mila Chiovatto foi apresentada no convite do e-flyer.

Os passos seguintes foram cada vez mais espelhando nossas conquistas e interesses de nossos alunos, proporcionando momentos riquíssimos de aprendizagem e trocas de saberes.



Figura 5: e-flyer de divulgação do WEBINAR: “Considerações Finais: sobre um semestre atípico e seus desdobramentos”, ocorrida em 28 de julho de 2020, pela Google Meet, Unicamp.

A cada nova temática, mais e mais interessados se uniam a nós nas lives. Os que, por algum motivo não conseguissem acompanhar, começaram a pedir pelo registro das conversas, para que pudessem ter acesso assíncrono.

Desse modo, criamos um Canal no YouTube, onde alocamos as gravações dessas lives, tornando público todos os registros, de livre acesso, gratuito, a todos os interessados.

Na metade do ano de 2020, Selma e eu sentimos necessidade de fazer um “balanço” das atividades. Assim, convidamos as professoras Katia Kodama e Renata Coimbra, na UNESP, para uma troca de experiências entre nós. Essa conversa marcou o encerramento do primeiro semestre de 2020, e organizou nossos planos para o segundo semestre daquele ano.

Iniciamos o segundo semestre de 2020 prosseguindo com a programação de lives. Nossos convidados e convidadas para as Conversas Temáticas trouxeram excelentes contribuições à formação de nossos alunos.

Encerramos nossa programação em 09 de dezembro de 2020. Realizamos, no total 13 lives:

	Tema da Conversa	Convidado(a)	Link de acesso	Data
01	Arte/Educação no isolamento	Jose Minerini Neto	https://youtu.be/l2UiUMevrQY	06/06/2020
02	Espaços de Arte/Educação - A residência Artística na escola	Renata Oliveira Caetano	https://youtu.be/2J5A9y-SQeQ	24/06/2020
03	Pedagogia Griô - Integração dos saberes da Tradição Oral na Educação formal	Lilian Pacheco	https://youtu.be/o08eaxZDZtk	07/07/2020
04	O artista educador e seu papel social	Giancarlo Giannelli	https://youtu.be/QBBvamgl9DI	17/07/2020

05	O Educativo da Pinacoteca de São Paulo	Mila Chiovatto	https://youtu.be/WkOC4cbkOMQ	22/07/2020
06	WEBINAR: "Considerações Finais: sobre um semestre atípico e seus desdobramentos"	Katia Kodama, Renata Coimbra, Selma Simão e Jurema Sampaio	https://youtu.be/bq4HMN045cE	28/07/2020
07	O futuro em revelação	Giancarlo Giannelli	https://youtu.be/YJv2YLqs3rk	07/10/2020
08	Educação e Arte - uma experiência inspirada em Reggio Emília	Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti e Fernanda Dodi	https://youtu.be/R7DL-0frx8	14/07/2020
09	Comitês de Ética e a Pesquisa em Arte	Maria Helena Wagner Rossi	https://youtu.be/ZYC2JWM7FjY	28/10/2007
10	Políticas Públicas e Identidade Profissional do Arte Educador	Ana del Tabor	https://youtu.be/Qs4fgmk1xgc	04/11/2020
11	Práticas em Ensino de Arte / Arte na Pedagogia	Mirian Celeste Martins	https://youtu.be/WOrzzwT2yXQ	11/11/2020
12	Jogos & Games no Ensino de Arte	Paula Carolei	https://youtu.be/eKwSBJtn0ts	02/12/2020
13	Não seja curioso!	Fabio Tremonte	https://youtu.be/3rl4OSsiOWc	09/11/2020

Figura 6: Lista de palestrantes, com temas e links de registros das lives, do projeto Conversas Temáticas. UNICAMP, 2020.

DESDOBRAMENTOS

No segundo semestre de 2020 estive responsável pela disciplina AP 975 – Tópicos Especiais. Essa disciplina se relaciona diretamente com o meu projeto de pesquisa, que desenvolvo no IA UNICAMP. Trata-se de uma proposta de práticas e discussão sobre os processos históricos das relações entre ensino de arte, tecnologia e as novas linguagens, considerando a importância da tecnologia e dos Recursos Educacionais Abertos (REA) na prática dos professores de arte, atuantes e em formação.

Nela, nos propomos a organizar um catálogo comentado e banco de Recursos Educacionais Abertos (REA) em Arte.

Para a formação de professores de arte, além das reflexões de suas práticas, da construção do conhecimento em Arte e da ampliação de seu repertório prático/teórico, é necessário que tenha trânsito e acesso às tecnologias contemporâneas, que envolvem as condições adequadas para o seu uso em sala de aula. Segundo a definição da UNESCO, os Recursos Educacionais Abertos (REA), ou Open Educational Resources (OER), são:

“materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra” (UNESCO, 2012, p. 1).

Portanto, a disciplina destinada à alunos com pesquisas relacionadas ao ensino de arte e tecnologia, incluindo EaD em Arte, com objetivo de construir um Repositório Institucional de Recursos Educacionais Abertos (REA), em Arte, comentados.

É preciso que o debate sobre o papel dos REA em promover maior participação na educação no Brasil seja aprofundado. É preciso que se criem políticas de REA em nível nacional e regional⁵⁰ que possibilitem o uso de recursos educacionais com licenças abertas e que abordem as questões de certificação e financiamento. Essas políticas promoveriam e apoiariam as estratégias financiadas pelo governo para promoção dos REA nas escolas e na academia em geral (SANTOS, 2015, p. 71).

Nossa experiência com as lives das Conversas Temáticas certamente não foram as únicas a acontecer durante os períodos mais restritivos da pandemia de COVID 19.

Fomos pioneiros em muitos aspectos, e isso se deve certamente a colaboração e interesse de todos os envolvidos.

Tanto nós, professoras, quanto nossos alunos e alunas que, comprometidos, se envolveram. E isso foi essencial para nossos alunos, professores em formação, em vivenciar práticas de formação colaborativa.

REFERÊNCIAS

BEIGUELMAN, Giselle. (2020) "Atropelados pela pandemia, museus rastejam na internet." In: Folha Ilustrada Ilustrada, 17.abr.2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/04/atropelados-pela-pandemia-museus-rastejam-na-idade-da-pedra-da-internet.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb&fbclid=IwAR2CFMg_dPEXhRIOTLCSlQtOb1s7toYnsZXI3Sy4z950diYBQT6KGuREaUI>>. Acesso em: 17.abr.2020.

FREIRE, Paulo. (1987) *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed., São Paulo: Paz e Terra.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas. (2014) *O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?* Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Comunicações–ECA, da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03062014-151612/pt-br.php>>.

_____. (2003) *Uso de Realidade Virtual por VRML para Educação a Distância em Arte*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual Paulista–UNESP. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2003/ralha_jlfs>.

SHNEIDERMAN, B. (2006) *O laptop de Leonardo. Como o novo Renascimento já está mudando a sua vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SCHÖN, Donald. (1992) *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, PP.77-91.

TAPSCOT, T & WILLIAMS, A.D. (2006) *Wikinomics: Como a colaboração em massa pode mudar seu negócio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

DISPOSITIVOS AUTOETNOGRÁFICOS ACCIDENTALES. UNA EXPERIENCIA PARA GENERAR NARRACIONES MULTISITUADAS.

ACCIDENTAL AUTOETHNOGRAPHIC DEVICES. AN EXPERIENCE TO GENERATE MULTI-SITED NARRATIVES.

DISPOSITIVOS AUTOETNOGRÁFICOS ACIDENTAIS. UMA EXPERIÊNCIA PARA GERAR NARRATIVAS MULTISSITUADAS.

Alejandra Carolina Pérez Velasco¹ / Lennyn Armando Santacruz Vega²

(Artista independiente bailarina y actriz) (Universidad Politécnica de Valencia/Universidad Central del Ecuador)

Resumen: En esta ponencia nos proponemos analizar la experiencia de aprendizaje resultado de la aplicación de un conjunto de dispositivos senso-perceptivos desarrollados en una clase de métodos de investigación en artes. Con el objetivo de explorar distintas formas de generar narraciones, utilizamos los principios de la autoetnografía y la cartografía para producir esquemas para la exploración y experimentación.

Así nos preguntamos: ¿podemos hallar modos de contar, de tocar y habitar las palabras, las imágenes, los sonidos? ¿Cuántas temporalidades habitan en nosotrxs? ¿Qué tiempos pasados habitan en mi cuerpo? ¿Cómo percibimos el presente? ¿Podemos caminar haciendo el tiempo? Si pensamos el tiempo como una emoción nos situamos en estas temporalidades que nos atraviesan, es la trayectoria del cuerpo que recuerda, es y está siendo. Así, esta propuesta pretende dar cuenta de las posibilidades y límites encontrados en los dispositivos a través del análisis de los procesos realizados por los estudiantes

Palabras Clave: Investigación artística, autoetnografía, cuerpo, narrativa, dispositivo.

DISPOSITIVOS AUTOETNOGRÁFICOS ACCIDENTALES. UNA EXPERIENCIA PARA GENERAR NARRACIONES MULTISITUADAS.

Antecedentes

En el mes de abril del 2020, la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador (UCE), como muchas instituciones académicas se vio en la obligación de suspender sus actividades y encontrar mecanismos para adaptar los procesos de enseñanza de la presencialidad a la virtualidad



Imagen1: Marca de nube en programa Nvivo (2021), basado en entrevistas a estudiantes sobre la percepción de los ejercicios de clase.

¹ Alejandra Pérez Velasco: Quito-Ecuador. Artista independiente bailarina y actriz licenciada en artes escénicas por la Universidad Central del Ecuador 2019, Constantemente ha estado experimentando varias disciplinas del movimiento. Actualmente es intérprete de L'Alvear Colectivo de artes escénicas, Colectivo SERES danza-teatro y creadora de la plataforma de entrenamiento corporal Volviendo al Centro 2020.

² Lennyn Santacruz. Docente e investigador de la Facultad de Artes Universidad Central del Ecuador. Magister en antropología y Máster en Educación experimental a través del arte. Candidato doctoral por la Universidad Politécnica de Valencia. Trabaja en temas vinculados a la educación y mediación artística.

debido a problemática de la pandemia Covid- 19. En el campo de la educación artística esto supuso un reto, en primer lugar, partiendo de las propias condiciones en temas de acceso a conectividad y tecnología de muchos de nuestros estudiantes, como ante la necesidad de hacer de sus hogares espacios de estudio y talleres.

Las condiciones de la pandemia mostraron la precariedad en las que se desenvuelven los trabajadores del campo del arte y la cultura. Los resultados del segundo censo latinoamericano trabajadores de la cultura dieron cuenta de las dificultades de acceso a seguridad social, estabilidad laboral, así como la feminización de ciertas actividades menos pagadas en el campo. Para el caso local esta información coincidiría con el censo realizado en Quito por parte de la "asamblea de mediadoras" (2021) quienes al contrastar las condiciones laborales previas y posteriores a la pandemia dan cuenta de la pauperización paulatina del sector vinculado a la educación y mediación cultural. En estas condiciones mantener los procesos de enseñanza en la virtualidad, ha sido un gesto por sostener, así sea las mínimas condiciones, del derecho a la educación en artes y cultura

Con este preámbulo cada unx de nosotrxs (hablando de quienes nos desenvolvemos en procesos de formación) nos interesamos por impulsar narrativas que nos permitan hablar las condiciones que nos atraviesan, como modos también de desfogar y resignificar este tiempo presente. Así, esta propuesta da cuenta del modo que un proceso de investigación artística puede ser fortalecido por estrategias investigación autoetnográfica e investigación narrativa. Aunque en este contexto muchas experiencias y procesos se vieron fortalecidos por la experimentación y la búsqueda de experiencias significativas, nos interesa precisamente ahora que paulatinamente volvemos a la presencialidad, recapitular y reflexionar en torno a algunos procesos generados en aula, a modo de una relatoría de nuestro trabajo, pero también para establecer unos puntos de discusión de posibilidades y límites de ciertos dispositivos propuestos.

ALGUNAS CONSIDERACIONES DE ENTRADA SOBRE LAS PREMISAS DE CLASE Y LOS EJERCICIOS

Partimos del deseo de generar dispositivos en una clase de investigación artística para desarrollar experiencias que instiguen a la exploración desde la educación virtual. Para ello juntamos nuestros intereses, desde el trabajo de docencia en educación formal, como en las afectaciones y preguntas que desde las prácticas en educación no formal estarían realizando en el proyecto "Volviendo al Centro" (Pérez, 2020). Todo ello con la intención de contribuir al desarrollo de herramientas para el trabajo de investigación desde el espacio propio, el trabajo en grupo y la experimentación artística en las condiciones de virtualidad ¿Cómo entonces, trabajar desde el campo de la investigación y mantener los parámetros de experimentación y pensamiento divergente que buscamos desde las artes?

Desde las premisas de la Investigación Basada en Artes (IBA) nos convocamos a encontrar mecanismos para la producción de pensamiento y la apertura a otras formas de hacer conocimiento. La IBA como proceso de experimentación no es nueva, cada vez se generan investigaciones que van ampliando sus posibilidades y contextos de influencia. Así siguiendo a Barone y Eisner (En Hernández, 2008) la IBA propone un

"tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tantos los diferentes sujetos

(investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación (Barone y Eisner, en Hernández 2008, pág. 92-93).

Aunque no es la única definición que puede hallarse de la IBA, nos interesa retomar las posibilidades que genera para la producción de un tipo de conocimiento no convencional. Hablamos de la apertura a una mirada interpretativa, hermenéutica o experimental. Es la posibilidad de darle un lugar a la reflexión desde el cuerpo, la imagen, la imaginación o la especulación para producir conocimiento. Proponer la imaginación como ejercicio político (Rivera, 2018), conlleva trabajar a contrapelo de los relatos hegemónicos; en cierta medida consiste en darnos la oportunidad de pensar otros relatos sobre el presente y abrir posibilidades interpretativas para imaginar mundos posibles. Consideramos entonces que la descolonización de la mirada pasa también por el ejercicio especulativo, esto como un acto pedagógico y poético. Un proceso de aprendizaje que desarrollamos en contraste con las posturas y narrativas que nos envuelven o buscan definirnos.

BUSCANDO LAS PREGUNTAS QUE NOS MOVILICEN.

A partir de las consideraciones de entrada, nos interesa ubicar un conjunto de dispositivos para la exploración que, a modo de ejercicios en clase, buscaron ser incitaciones para el desarrollo de ejercicios vinculados a la IBA. La secuencia de presentación es la misma del proceso de aula. En cierto momento la secuencia tiene que ver con el deseo de añadir preguntas que tiendan a la puesta en juego de ciertas destrezas investigadoras (hablamos de aquellas que convoquen a la exploración, relación, contraste, hasta la reflexión y análisis), aunque en la parte final del ejercicio se buscó más bien el desarrollo de una perspectiva poética. Así, nos junta el deseo de indagar en otros puntos de vista que las formas tradicionales de hacer investigación no necesariamente plantean (Hernández, 2008, pág. 94), así también nos interesa concentrarnos más que en el producto artístico en el desarrollo y reflexión de la narrativa como una herramienta para la investigación.

Cuando hablamos de narrativa hablamos por un lado de las perspectivas que desde el campo de la investigación educativa han contribuido a dar cuenta de los hechos que atraviesan la cotidianidad de los sujetos (Connelly y Clandinin, 1995), a los relatos que éstos hacen de los acontecimientos. Desde la perspectiva del giro narrativo en la investigación artística hablamos de la apertura no solo a una dimensión evocativa o metafórica del texto (Hernández, 2008) sino a las posibilidades de construir conexiones entre el proceso de creación y la escritura de los hechos.

"Es igualmente correcto hablar de "investigación sobre la narrativa" o de "investigación narrativa". Entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. "Narrativa" es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de la investigación que van a ser utilizados para su estudio. Para preservar esta distinción usaremos un recurso razonable y ya bien establecido: llamar "historia" o "relato" al fenómeno y "narrativa" a la investigación. Así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas "relatadas" y cuenta historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia." (Connelly y Clandinin, 1995: 1)

La perspectiva narrativa en investigación contribuye a leer nuestras propias prácticas, una mirada de espejos (Hernández, 2008) para visualizar los contextos y las temporalidades del relato. Identificar en el proceso los hechos, las decisiones, los cambios y las ideas que nos atraviesan conlleva un valor de este tipo de perspectivas para el campo de la educación. Así, el investigador no solo recoge historias, esta imbricado en el proceso, tiene una posición frente a los relatos que genera. Así, para Clandinin y Connelly (1995) un gesto narrativo propende los momentos de “contar una historia que permita a otros contar (se) la suya”, a decir, dar cuenta de la realidad y desencadenar nuevos relatos. Mas que producción de datos, hablamos de producción de relatos.

Desde esta mirada apuntamos a la generación de narrativas como herramientas para la exploración de procesos de investigación en la educación virtual. Las historias de vida, el uso de documentos personales, las cartografías personales, la biografía y la auto etnografía serían detonantes para la producción narraciones. Vale la pena acotar que es precisamente en el contexto de la pandemia Covid-19, cuando la mirada hacia lo personal y la subjetividad se potencian y, precisamente por este motivo, conducir desde las propias herramientas de la investigación narrativa propendería a generar espacios de desfogue (a pesar de no ser necesariamente el contexto ni el objetivo de estos ejercicios).

“El aspecto peculiar de los documentos personales es que, al proceder de una experiencia interior del individuo y no estar destinados a uso público, presentan esa característica de “visiones desde dentro” que permite incluirlos por pleno derecho dentro del enfoque interpretativo” (Corbetta, 2010: 377).

Una buena narrativa entonces es una invitación a mediar entre lo particular y lo social, entre la historia personal y las historias compartidas. El último aspecto que nos interesa delimitar en torno a la narrativa como dispositivo, tiene que ver con sus posibilidades estéticas. Hablamos entonces de sostener la narrativa no solo como construcción de relatos que describen experiencias, sino que abren posibilidades interpretativas, posibilidades de lecturas diferentes abiertas al encuentro con su aspecto poético.

Si bien en este trabajo nos interesa mostrar los aportes de la mirada narrativa en la generación de dispositivos para el desarrollo de procesos autónomos de investigación, existen ciertos aspectos que se desencadenan en el proceso y que pueden ser tanto un potencial como una limitante. Por un lado, nos referimos al exceso de una mirada particularista que nubla la capacidad de contraste y disenso. Este aspecto es un reto en la investigación narrativa, Clandinin y Connelly (1995) lo asumen desde el contraste de relatos entre docentes y estudiantes o investigadores, equipo y entorno. La narrativa conlleva la construcción de lecturas diversas que deben ser compartidas, recreadas y contrastadas. Así, el ejercicio de análisis y resignificación del relato es latente y parte del propio proceso.

“La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás. Para el investigador esto es parte de la complejidad narrativa porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y, por lo tanto, implica recontar historias e intentar revivirlas. Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias.” (Connelly y Clandinin, 1995: 7)

Consideramos que los aportes del arte terapia y las prácticas terapéuticas narrativas (White y Epston, 1993) han aportado significativamente al desarrollo de un enfoque narrativo en la investigación artística

(como ha sido aseverado por Hernández (2008)). Compartimos los aspectos de la mirada hermenéutica que invita a la reconstrucción de los relatos dominantes sobre nosotros mismos y abrirnos a la ficción y desencadenamiento otros relatos posibles.

"La estructuración de una narración requiere la utilización de un proceso de selección por medio del cual dejamos de lado, de entre el conjunto de hechos de nuestra experiencia, aquellos que no encajan en los relatos dominantes que nosotros y los demás desarrollamos acerca de nosotros mismos. Así, a lo largo del tiempo y por necesidad, gran parte de nuestro bagaje de experiencias vividas que sin relatar y nunca es contado o expresado. Permanece amorfo, sin organización y sin forma." (White y Epston, 1993: 29)

Finalmente, después de los elementos expuestos, el trabajo sobre los aspectos poéticos de la narración puede ser uno de los puntos más complejos de trabajar, especialmente cuando pensamos en la complejidad del ejercicio de subvertir los relatos o ficcionar nuestras propias historias.

SOBRE LOS DISPOSITIVOS, LAS PREGUNTAS, SU DISEÑO LAS POSIBILIDADES Y LÍMITES DEL TRABAJO EN CLASE.

En este acápite nos interesa presentar ciertos dispositivos narrativos usados en clase que buscaron instigar a los estudiantes a encontrar modos de hacer ya sea desde la escritura, el video o el sonido, formas de explorar temas propios desde su propio entorno

El lugar más distante del mundo. Estudio de caso



Cuando se nos pidió caminar hacia el "lugar más distante del mundo", nuestra cocina, encontré a mi familia celebrando porque acababa de llegar el agua. Hace algunos días que no llegaba y fue todo un acontecimiento. Cuando les comenté al resto de compañeros del grupo decidimos que ésta sería la historia que contaríamos.

Relato en clase de uno de los integrantes del grupo.

Imagen 2: Imagen del video, ejercicio 1 de Karla Marquintus, Joshua Laverde, Eliana [♀], Xavier Vela, Pamela Paredes (2021).

Este primer ejercicio es una adaptación de ciertos principios metodológicos que vienen de la antropología, la educación artística y la filosofía, con la intención de invitar al desarrollo de exploraciones y experiencias conectadas en nuestros propios espacios.

¿Cuál es el lugar más lejano del mundo desde nuestro ordenador? Esta pregunta que se haría el filósofo español Santiago Alba Rico en el año 2016, tomaba mucha fuerza en los debates de aula en el contexto de

la educación virtual. Nuestros estudiantes estaban localizados en diversas regiones y en común encontramos que cualquier lugar del mundo puede estar a unos pocos minutos de distancia usando Google maps. Bajo la misma propuesta de Alba Rico, intentamos cambiar el orden de la idea y encontrar ese lugar distante en nuestro entorno. Coincidimos que era nuestra cocina, y que en ella precisamente radicaba el centro de encuentro y de conversaciones en nuestros hogares.

Desde la cocina como un centro de conversaciones y convergencia usamos el principio del "Art Thingking" (Acaso y Megías, 2017), de pensar el espacio como una metáfora del mundo, un lugar para generar conversaciones, crear y ficcionar relatos. Así, nos interesó trabajar la historia de vida de un producto presente en nuestra cocina.

Para concretar este ejercicio acudimos a conocer el trabajo de Sindney Mindz, y su texto azúcar y poder (1993), para preguntarnos sobre la experiencia del mundo como una experiencia conectada, explorar no solo una historia ficcional de nuestros objetos sino las conexiones y relaciones que permitieron que éste llegue a nuestra cocina. Trabajar desde una perspectiva conectada, implicaba leer las relaciones y conexiones que existen en cada uno de los objetos y alimentos que nos rodean; como parte del sistema mundo, conocer las redes de relaciones, sentidos e historias que los componen.

Interacciones:

Para el desarrollo del ejercicio se organizaron dos momentos uno individual y uno colectivo. La primera parte (individual), cada estudiante se desconectaba y caminaba hacia su cocina, escogería un producto y luego regresaría a compartir su experiencia. El reto estaría en generar una descripción densa, mas no interpretativa de su experiencia, el camino o los objetos. Hablamos de un relato que nos permita contextualizar sin ver el espacio de cada estudiante. En un segundo momento cada grupo escogería (después de escuchar las historias individuales) un relato para profundizar colectivamente.

La segunda parte es una incitación al desarrollo de una narrativa poética. Ello implicaría identificar una de las historias que a criterio de cada grupo pueda tener interés no tanto por su originalidad sino por la forma en que fue relatada. Así cada grupo decidió trabajar sobre el relato y la historia de uno de sus compañerxs buscando sus propias formas singulares de narrar.

¿Y TÚ POR QUÉ ERES NEGRO? AUTOETNOGRAFÍA O BÚSQUEDA DEL ACONTECIMIENTO EXTRAORDINARIO.

En este segundo dispositivo se trabajaría como un complemento del primer ejercicio. En este caso nos propusimos trabajar narrativas desde la experiencia del relato autoetnográfico. El ejercicio consistía en identificar el valor de los materiales personales, como cartas, fotografías u objetos que funcionen como detonantes para construir un conjunto de imágenes o metáforas narrativas.

"Al definir los acontecimientos extraordinarios Goffman afirma que en la estructuración de la experiencia (...) los acontecimientos extraordinarios son ignorados a favor de aquellos cambios en

el tiempo que son básicos y comunes para los miembros de una categoría social, aunque sucedan independientemente para cada uno de ellos" (White y Epston, 1993: 32)

La metáfora narrativa consistiría en encontrar un elemento para armar un relato que, aunque parta de nosotros mismos, contribuya a generar conexiones, preguntas y resignificaciones posibles. El acontecimiento extraordinario (Goffman en White y Epston, 1993) es entonces, una posibilidad de lectura contrasta al relato dominante o cotidiano de nosotros mismos

Revisamos como detonante el fotolibro *¿Y tú por qué eres negro?* De Rubén Bermúdez (2018). Interesaba dejarnos afectar en los usos posibles de materiales fotográficos, cultura visual, evocaciones, o aquellos materiales personales que permitan construir un relato, como lo habría generado Bermúdez. Este segundo ejercicio presentó algunas complicaciones para algunos estudiantes, algunos se encontraron con el límite de no tener claro hasta donde llevar el relato personal, o cómo resignificarlo. La profundidad de este ejercicio dependió más de la capacidad de cada estudiante de construir un pequeño archivo de imágenes o materiales desde los cuales interpretar sus propias historias.



Imagen 3: Portada del fotolibro. *¿Y Tú por qué eres negro?* Rubén Bermúdez (2018)

AUTOETNOGRAFÍA DE EXPERIENCIAS BASADAS EN EL ACCIDENTE. PROPUESTA PARA ENCONTRARNOS CON EL CUERPO Y LA IMAGEN POÉTICA

Este tercer dispositivo es un cierre a los ejercicios exploratorios generados en clase. Del mismo modo que las anteriores, en esta parte se trabajó en torno al relato y la narración como método. Identificando los límites de los procesos previos, nos interesó "poner cuerpo" a los ejercicios. Así, en este último buscamos un lenguaje vinculante que obligue a los estudiantes a cambiar de enfoque o situarse desde otro punto de vista (tomando en cuenta los recursos principalmente usados por ellxs en los dos primeros ejercicios: evocaciones textuales, fotografías, podcast). Así, poner el cuerpo implicaría desplazarse construir el espacio, encontrarse en la experiencia del cuerpo como territorio en desplazamiento.

El dispositivo, un video (Pérez, 2021) que ilustraba una experien-



Imagen 4: Imagen extraída del video. Autoetnografía de experiencias basadas en el accidente. Autora: Alejandra Pérez (2021)

cia de desplazamiento acompañada de un conjunto de preguntas que suscitaban nuevas exploraciones. En este dispositivo se colocarían algunos principios que en los primeros ejercicios estaban latentes y que ahora nos interesaba poner a prueba como:

Explorar con preguntas generadoras: aunque nuestro interés radicaba en encontrar formas de hacer para detonar experiencias significativas en lxs estudiantes. Reconocimos que más allá de una metodología, la propia práctica en la investigación narrativa es la que genera las preguntas, como invitaciones a construir nuevos relatos. Así, el conocimiento comenzaría por las preguntas que, siguiendo a Freire (2017), no necesariamente deben tener respuesta.

La cartografía como herramienta pedagógica: Bajo la lógica de construir mapas de experiencias, propusimos a los estudiantes trabajar desde el desplazamiento y el mapeo. Este mapeo en muchos casos se configuró como una exploración de objetos y relaciones entre sujetos y el entorno.

Exploración, descripción, experiencia temporal y fenomenológica: con la intención de convocar una mirada poética de las experiencias se desarrollaron preguntas que apuntan a abrir las posibilidades de lectura y relectura de los relatos (textos, imágenes, etc) (Portilla, 2019). Consideramos que esto puede darse en un formato de preguntas abiertas, exploratorias, o en descripciones densas. Así, el objetivo no es indagar sobre los significados de los relatos, es generar una multiplicidad de lecturas que en su conjunto detonen sentidos diversos. Las preguntas plantearon algunas ideas de Morton (2021) sobre tiempo, cuerpo y emoción; perspectivas del movimiento expresivo con objetos y sus posibilidades para la generación de relatos (Pérez, 2019) y algunas consideraciones en torno a la fenomenológica de la percepción (Ponty, 1994).

Con estos elementos presentamos un abanico de posibilidades o de esquemas para el trabajo de exploración que serían la base para las investigaciones narrativas de lxs estudiantes. Como se comentó en un primer momento asumimos la diferencia entre relato y narrativa desde el campo de la investigación educativa (Clandinin y Connelly, 1995), planteando el relato como una construcción que los sujetos hacen de sus historias y la narrativa como una herramienta para investigación. Así, desde la educación artística, consideramos que estos procesos pueden contribuir en el desarrollo de formas de hacer investigación situada desde los lenguajes que resulten más adaptables a los estudiantes.

CONCLUSIONES Y LÍMITES IDENTIFICADOS

La pertinencia del uso de la práctica narrativa en la investigación basada en artes puede corroborarse en análisis como los de Hernández (2008) o aplicaciones concretas como en Ochoa (2016). Los autores resaltan también la propia diferencia de fines que persigue el pensamiento narrativo y el lógico científico. El primero "tiene en cuenta la complejidad y la subjetividad de la experiencia" y por lo tanto se aleja del deseo de veracidad y legitimidad del relato que busca el pensamiento lógico científico (White y Epston, 1993: 93).

En contraste con lo dicho, la investigación narrativa -desde la perspectiva de esta experiencia- puede presentar problemas sino se tienen claros los fines del proceso. Cuando investigamos desde nuestras propias historias de vida, puede ser difícil hablar de nosotrxs mismxs, por lo tanto, el cuidado con los temas que serán abordados, la apertura y acompañamiento toman mayor relevancia. Así, tener presente el objetivo de la propuesta, implica cuidar el proceso de los estudiantes y evitar se confunda el espacio de formación,

exploración o creación con el uso terapéutico de la narrativa. Aunque reconocemos que las experiencias arte-terapéuticas trabajan el cuerpo, la imagen, el movimiento, la voz, o la palabra como recursos sanadores, consideramos que la propia responsabilidad con los relatos de los otrxs nos obliga a dar el espacio que cada situación específica necesita.



"Nunca había trabajado un tema sobre mí misma, por eso fue complicado realizar los ejercicios en un primer momento (...) me gustaba como se podía lograr que algo tan simple como una mesa o una flor se volviera tan significativo por la forma en que esta persona manipulaba los objetos."

Notas de la estudiante Ángeles Jaramillo sobre su proceso.

Imagen 5: Grace Vélez (2021) Cartografía corporal. Foto de video de ejercicio en clase

En la misma línea, también hay que sortear -en un primer momento- el llamado "argumento de Hollywood" la tendencia a estar bien, todo debe acabar bien (Clandinin y Connelly, 1995:21) que resta posibilidad heurística a los relatos. Sin embargo, en la medida que el abordaje de distintas perspectivas del relato y la ficción tienen cabida, se enriquecen las posibilidades narrativas del proceso. El acontecimiento extraordinario, la experiencia poética, la mirada estética e incluso disonante ante mundo es un problema de tiempo y proceso. La narración, por tanto, es más adecuada para el estudio del cambio (Clandinin y Connelly, 1995). El propio encuentro con la experiencia singular requiere de cierta predisposición a darle valor a elementos no esperados. Por lo tanto, identificar, reconocer, sorprendernos a través del encuentro con experiencias singulares es un también un ejercicio cognitivo mayor.



"(...) Cuando podemos hablar desde el movimiento es mucho más fácil que con las palabras, aunque es mucho más difícil expresar desde el cuerpo que desde las palabras (...) Y como se pregunta en el video, el espacio que primero habito es mi cuerpo y es lo que puedo conectar con todo lo que está a mi alrededor."

Notas de Marleny Chalá sobre su proceso.

Imagen 6: Marleny Chalá (2021) Cartografía corporal. Foto de video de ejercicio en clase.

Para finalizar, los ejercicios propuestos en clase se presentaron como herramientas para la experimentación y por lo tanto existía la apertura a trabajarlos desde los lenguajes -sean sonoros, visuales o kineésicos- con los que los estudiantes sientan mayor seguridad. En medida en que se fueron desarrollando las presentaciones y discusiones fue evidente que el trabajo desde el cuerpo generaba mayores inconvenientes a estudiantes provenientes de carreras como música y artes plásticas. En ese sentido entendimos que nuestra formación en los lenguajes es aún bastante disciplinar y la apertura a la experimentación o el error desde otros lenguajes es aún un hecho por trabajarse en las propias escuelas de arte.

BIBLIOGRAFÍA

Asamblea de Mediadoras (2021) Mediación y precarización: el trabajo invisible de los cuidados en las instituciones culturales. Interpretación de resultados de la encuesta "Perfil y situación laboral de mediadoras educativas en el DMQ" En: Cuidarnos: cara a cara, cuerpo a cuerpo. Memorias del 6to encuentro Iberoamericano de Artes, Trabajo y Economía (6EIAATE). Arte Actual Flacso. Flacso- Ecuador

Acaso María y Megías Clara (2017) Art Thingking. Cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona. Paidós

Bermúdez Rubén (2018) ¿Y Tu porqué eres negro? España. PHREE

Ochoa Rodríguez María (2016) Objetnografía. Una investigación narrativa sobre una práctica educativa en las artes. Tesis Doctoral UNiversitat de Barcelona.

Portilla, César (2019) La verdad tiene estructura de ficción. Relatos y Derivados. En: Metodologías de enseñanza para las artes (pp.78-97). UArtes Ediciones. Ecuador

Sindney Mindz (1996). Dulzura y poder. El lugar del azúcar en la historia moderna. Siglo XXI de España Editores.

White M. y Epston D. (1993) Medios narrativos para fines terapéuticos. Barcelona Paidós Iberica, S.A.

Links consultados:

Alba Rico Santiago (2016) Conferencia "Leer para qué". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8ZkCia50ZmQ&t=280s>. Consultado en octubre 2020.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995) "Relatos de experiencia en investigación narrativa" en Larrosa, J. y otros Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación; Barcelona: Laertes. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/329028420/Connelly-y-Clandini-Relatos-de-Experiencia-e-Investigacion-Narrativa-1>

Morton Timothy (2021) Kalunga. Conferencia presentada en: En territorio enemigo. Pensar lo contemporáneo en un mundo pospandémico. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0G1VsJXyWlc>

Primer reporte del segundo censo latinoamericano de trabajadores de arte. <http://www.trabajadoresdearte.org/sitio/resultados-2do-censo-latinoamericano-de-arte-contemporaneo/> consultado en noviembre 2021

Recursos complementarios:

Pérez Alejandra. Autoetnografía de experiencias basadas en el accidente. Video realizado en el año 2021 para el contexto del aula virtual UCE: 2021- 2021

Nota1. Para consulta contactar con la autora: danzarinale@gmail.com



eje

4

CULTURAS HÍBRIDAS E INSTITUCIONES CULTURALES Y EDUCACIONALES

La importancia de generar procesos educativos articulados a las culturas híbridas que puedan despertar y ampliar la potencialidad de la enseñanza de arte en instituciones culturales, sociales y educacionales.

CULTURAS HÍBRIDAS E INSTITUIÇÕES CULTURAIS E EDUCACIONAIS

A importância de gerar processos educativos vinculados a culturas híbridas que possam despertar e ampliar as potencialidades do ensino da arte nas instituições culturais, sociais e educacionais.

HYBRID CULTURES AND CULTURAL AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The importance of generating educational processes linked to hybrid cultures that can awaken and expand the potential of art teaching in cultural, social and educational institutions.



EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO: REPRESENTACIONES DE OBRAS DE MUJERES EN MASCARILLAS EN EL PERIODO DE PANDEMIA

ARTE/EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: REPRESENTAÇÕES DE TRABALHOS DE MULHERES DE MÁSCARA NO PERÍODO DE PANDEMIA

ART EDUCATION FOR GENDER EQUALITY: REPRESENTATIONS OF WORKS BY WOMEN IN MASKS IN THE PANDEMIC PERIOD

Ana María Marqués Ibáñez¹ / Mariana Hernández Curbelo² / Zaida Hernández Romero³
Universidad de La Laguna

Resumen: Se describe un trabajo de educación artística realizado en tiempos de COVID-19 cuyo objetivo es comunicar y reivindicar el trabajo de mujeres artistas muy diversas entre sí mediante el símbolo de la pandemia: las mascarillas. Planteado como proyecto, ofrece todas las ventajas pedagógicas asociadas al trabajo en proyectos. Tras encuadrar el problema de la Educación Artística y la evolución del arte feminista, se justifica y describe el trabajo y su contexto. Finalmente pasamos revista a las investigaciones en feminismo y educación artística. La metodología empleada es a través de Aprendizaje Basado en Proyectos, puesto que se propone una actividad docente que visualice la lucha del trabajo de mujeres artistas. Otro de los métodos propuestos es a través de la A/r/tografía (Irwin y De Cousson, 2004), en la que el docente, asume el rol de investigador y artista para dar una mayor amplitud de miras a la propuesta diseñada.

Los resultados hacen referencia no sólo a la obtención de dicho material didáctico para el aula, sino del proceso de indagación e investigación sobre una temática poco estudiada en las aulas, como es la corriente artística feminista, así como otras autoras que han trabajado desde la idea de crítica feminista (Hooks, 1984) o a través desde la idea de Justicia Social (Ewald, 2002, 2005). Se pretende dar un enfoque transdisciplinar al proyecto empleando y encuadrando la idea a través del contexto de la pandemia, la visualización de mujeres artistas y de su trabajo asociándolo al campo educativo.

Palabras clave: educación artística, educación en pandemia, mujeres artistas, igualdad género, justicia social.

Abstract: It is described a work of artistic education carried out in times of COVID-19 whose objective is to communicate and vindicate the work of very diverse women artists through the symbol of the pandemic: the masks. Planned as a project, it offers all the pedagogical advantages associated with project work. After framing the problem of Art Education and the evolution of feminist art, the work and its context are justified and described. Finally, there is a review of research on feminism and art education.

The methodology used is through Project Based Learning, since we propose a teaching activity that visualizes the struggle of the work of women artists. Another of the methods proposed is through

¹ amarquez@ull.edu.es

² alu0100383485@ull.edu.es

³ alu0100892970@ull.edu.es

A/r/tography (Irwin and De Cousson, 2004), in which the teacher assumes the role of researcher and artist to give a broader scope to the proposal designed.

The results refer not only to the obtaining of such didactic material for the classroom, but also to the process of inquiry and research on a subject little studied in the classroom, such as the feminist artistic current, as well as other authors who have worked from the idea of feminist criticism (Hooks, 1984) or through the idea of Social Justice (Ewald, 2002, 2005).

The aim is to give a transdisciplinary approach to the project by using and framing the idea through the context of the pandemic, the visualization of women artists and their work, associating it to the educational field.

Keywords: art education, pandemic education, women artists, gender equality, social justice.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los objetivos que abarca el concepto de Justicia Social, se enmarca la lucha por la igualdad de género. Esta desigualdad se remarca ideológicamente por una menor valoración social de sus aportaciones a la cultura llegando las escritoras a ocultar su identidad femenina bajo un seudónimo masculino. En contraste, vemos como en la actualidad existen propuestas de uso del currículum vitae sin información de género a fin de evitar los sesgos perceptivos y prejuicios. Es por ello qué consideramos relevante la reivindicación del valor de la producción artística femenina.

En el ámbito educativo, la pandemia originada por el virus COVID-19 ha cambiado el modo de impartir clase, así como los diversos formatos empleados, tanto en la enseñanza a distancia como en la presencialidad adaptada. Se emplean nuevos medios tecnológicos: teledidáctica, enseñanza a distancia, enseñanza digital, clases en línea, videoconferencia y e-learning. Aunque aparentemente similares, corresponden a diferentes realidades, puesto que implican una disposición diferente por parte del docente y del alumnado. Las actitudes que aparecen ante los nuevos formatos de aprendizaje se encuadran dentro de las mismas categorías que ya describe Umberto Eco en su libro de 1964, (*Apocalípticos e integrados*). Eco establece las categorías de: maestros apocalípticos con la connotación de conservador y que rechaza los nuevos medios y tecnologías por considerarlos anti cultura; y la de maestros integrados, aquellos a quienes fascinan y parecen una mejora todas las innovaciones tecnológicas, sin hacer una reflexión crítica sobre los medios empleados, efectos y sus finalidades. Existe una sobrevaloración de los aspectos técnicos ligada al predominio actual de las nuevas tecnologías.

Es importante tener en cuenta, como indica (Bertoni, Rosatelli, Fernández, García, Galindo y Llovet, 2020, p. 17, 18), que el modo en que se imparte la clase no es algo espontáneo ni basado en conceptos metafísicos, sino una praxis cultural consolidada durante siglos. Y que las metodologías, herramientas, tecnologías y formas de evaluación son solamente aspectos secundarios de un ritual básico establecido. Porque la universidad es más que un espacio, es un lugar de diálogo en el que no sólo se transmiten conocimientos, sino que se confrontan ideas. Por ello, las decisiones relativas a la presencia o ausencia y la proximidad o lejanía tienen implicaciones éticas y políticas.

En la enseñanza presencial, el aula es un espacio donde se transmiten conocimientos y se crea el debate, se ejerce una facultad connatural de la persona que ya había sido reconocida por Aristóteles como es la de

comunicarse, poner en común ideas y tomar decisiones. Las clases a distancia, con la frialdad de la lejanía y la interposición tecnológica, tienen un efecto reduccionista y deshumanizador de las relaciones sociales.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Marco teórico conceptual: Educación Artística y Justicia Social.

La Educación Artística como área enseña a percibir cómo se materializan visualmente diversas representaciones culturales. Como afirma (Hernández, 2010, p. 163), la Educación Artística conecta el Arte y la Educación entendidas como prácticas sociales. El Arte y la Educación confluyen y a la vez se oponen bajo el punto de vista de libertad versus norma. El Arte permite representar el mundo y así conocerlo y apropiárselo. La educación organiza el conocimiento de la persona y lo alinea con las formas públicas de representar el mundo. A través de la Educación Artística se unen dos formas de representar el mundo formando un conglomerado de representaciones de compleja articulación.

La Educación Artística ha evolucionado mucho a lo largo de la historia, tanto en sus contenidos como en su justificación racional (Fernando Hernández, Educación y Cultura Visual (2003): contenidos de habilidades manuales (racionalidad de progreso industrial), de adquisición de cultura foránea (de asimilar una cultura refinada), moral (de educación mediante el arte), expresiva (autoexpresión, para que los niños proyectan su mundo interior), cognitiva (favorece el desarrollo intelectual de los niños), perceptual (desarrolla la percepción visual estética), creativa (desarrolla la capacidad creativa de los niños), comunicativa (la cultura actual es muy visual, formar en la comunicación visual), cultural (comprensión, interpretación y producción del arte como manifestación cultural).

Todos estos contenidos y racionalidades de la Educación Artística que se han sucedido durante el siglo XX muestran la multidimensional importancia de la misma y derivan al final la cuestión hacia el concepto de Arte, qué se entiende por Arte y qué Arte debería ser el objeto principal de la Educación Artística. Hernández propone una noción de arte no excluyente, sería “una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público” (Hernández, 2003, p. 47)

Educación Artística para la Justicia Social

La Justicia Social es un término que comprende los aspectos económicos de redistribución, los de reconocimiento y los de participación y representación. Uno de los enfoques más influyentes en la educación artística para la Justicia social (Garber, 2004) es el de la Pedagogía Crítica, un movimiento de los años 60 y 70 vinculado a la Teoría Crítica con teóricos como Paulo Freire (1971), Jürgen Habermas, Bourdieu y Passeron (Giroux, 2011; McLaren y Kincheloe, 2008)

Existen diversos enfoques para la Educación Artística en la Justicia Social. Se han desarrollado proyectos en relación a la igualdad de género a través de una perspectiva multicultural para conseguir una verdadera educación intercultural. Otros se centran en el diseño y promoción de proyectos sostenibles que respeten el medio ambiente, así como un interés por el arte comunitario. En arte contemporáneo paulatinamente se van abriendo más y más las vías de creación y en la actualidad, no sólo se realizan con artes plásticas,

visuales o audiovisuales, sino que también se establece un entramado de unión entre conocimientos de diferentes materias, como la arquitectura. (Raedó y Atrio, 2017) que estudia los espacios escolares y la arquitectura como forma de habitar y construir un modo de enseñanza y aprendizaje más acorde al mundo actual.

Orígenes y visibilidad del arte feminista

El arte femenino es el realizado por mujeres y el arte feminista es el que a través de su obra propone un debate de corte político o reivindicativo en relación a cuestiones de género ligadas a la conciencia de su condición de mujer. Sirvan como ejemplos las obras de Claude Cahun (Autorretrato, 1928) y Louise Bourgeois (Mujer-casa, 1946-47).

Los planteamientos feministas tienen en común el señalar que el cuerpo y la identidad femenina se han configurado de forma social bajo un prisma no igualitario. Esto ha supuesto replantearse el modo de representación en un arte comprometido políticamente a finales del siglo XX. Como indican (Aznar y Martínez, Año, p. 194), las primeras nociones feministas no fueron homogéneas, sino que surgieron corrientes diferentes como las sufragistas, las feministas (fundamentalmente norteamericanas de la década de los 50 y 60), las ligadas a la revolución de mayo del 68 y el feminismo posmoderno.

En el periodo de los años 50 y comienzos de los 60, surgen iniciativas ligadas con el feminismo extremo en Estados Unidos que constituirán propuestas que influirán en las teorías y en la sociedad, alineadas los intereses pertenecientes a la clase media blanca y heterosexual.

En la década de los 70, tras mayo del 68 apareció una serie de mujeres tales como Ana Mendieta (Guana-roca: Esculturas rupestres, 1981), Suzzane Lacy y Leslie Labowitz con obra reivindicativa y que evocaban ideas de la teoría del feminismo. A diferencia de sus antecesoras, esta nueva línea de discurso presenta un mayor contenido social. Así surgen tres ramas de trabajo principalmente: el arte como fundamento de las propuestas artísticas de carácter vital y político en autoras como Ana Mendieta, cuestiones sobre problemas en el cuerpo femenino con artistas como Carolee Schneeman (Eye Body 11, 1963), Hannah Wilke (Sweet Sixteen, 1977), Valie Export (Syntagma, 1983) y actividades diarias asociadas al ámbito de la mujer como escenario de creación con Martha Rosler (Semiotics of the kitchen, 1975) y Rosemarie Trockel (Sin título, 1988).

La narrativa y crítica feministas, aunque reflejando aparentemente una visión internacional, representan principalmente los planteamientos norteamericano y europeo. En otras razas y continentes los valores sociales y culturales son muy diferentes, por eso la teórica feminista afroamericana (Hooks, 1984) critica las ideas del libro de (Friedan, 1974) titulado La mística de la feminidad.

En el periodo de mediados de los 70, la crítica feminista del arte en Estados Unidos presentaba en su programa, una crítica a las normas y valores establecidos, recuperando las obras de artistas no reconocidas, afirmando su sensibilidad artística y su aplicación de valores feministas al arte femenino, se revisa y se critica la imagen de la mujer en el arte y se critica la hegemonía patriarcal. Durante los años 70 y 80, la imagen de la mujer presentaba una construcción social y asociada a una ideología específica. Se reclama el cuerpo de la mujer para ellas mismas, mostrando los cuerpos de las mujeres y sus experiencias con él desde su propio punto de vista. El cuerpo como productor de significado. (López, 2000, p. 42).

PROYECTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA FEMINISTA Y SU RELACIÓN CON EL CONTEXTO DEL COVID-19

Atendiendo a los antecedentes tanto de las protagonistas de este proyecto (mujeres artistas) como de su contexto, se plantea una cuestión que será base para la realización del proyecto: ¿Cómo podemos contribuir a las ayudas pertinentes para combatir el COVID desde nuestro papel en la sociedad?. Esta cuestión genera varias alternativas entre las que destaca una que no solo ofrece una ayuda directa (con la creación de mascarillas) sino además ofrece una educativa, de concienciación y psicológica (Proyecto).

Se parte de la idea de utilizar las mascarillas como soporte de un proyecto docente. Analizamos primero los aspectos expresivos ligados a las mascarillas. Las mascarillas se han expandido durante la pandemia en la vida diaria de los ciudadanos fuera del entorno doméstico, funcionando como un símbolo de protección en un contexto que se presenta hostil generando una nueva imagen en los individuos que proyectan y es percibida por los otros.

Debido a su encubrimiento parcial de la zona del rostro, la mascarilla muestra una imagen visual alterada del ser humano, dificultando la comunicación puesto que se oculta la expresión del rostro y el tono de voz con sus matices se encuentra alterado en volumen y timbre. Su ubicación en la cara, el espacio más expresivo en el cuerpo humano, dio sentido a los motivos que pronto se incorporaron a las mascarillas, con todo tipo de representaciones propias de la cultura visual contemporánea.

Contextualización del trabajo

Alumnas del Máster de Profesorado de la Universidad de la Laguna elaboraron una propuesta que pretende transmitir un mensaje de igualdad de género a través de la realización de una colección de mascarillas basadas en pintoras.

Las alumnas Carmen Zaida Hernández Romero y Mariana Hernández Curbelo, tratan de visibilizar a mujeres artistas empleando sus obras para promover y normalizar el conocimiento de su historia artística, su talento y de su lucha. Para este proyecto educativo se seleccionaron las artistas: Emily Kame, Lygia Clark, Georgia O' keeffe, Frida Kahlo y Hannah Höch.

Los diseños de las mascarillas están realizados a partir de un contexto social específico, de una emergencia sanitaria y pública. Para ello se han empleado libros como: *Pandemia: la Covid-19 estremece el mundo*, *Pandemocracia: Una filosofía de la crisis del coronavirus* y *La escuela vaciada: La enseñanza en la época post pandémica*. Esto permite que la intervención artística se relacione de forma interdisciplinar con la crisis sanitaria y social existente.

Respecto a los títulos de esta obra, para explicar el concepto de Pandemocracia habría que exponer la idea de una democracia (Innerarity, 2020, p. 25) "...en la que todos los ciudadanos afectados por una decisión deben poder participar en ella, donde debe coincidir la comunidad de los afectados con la de quienes deciden. En este sentido, la crisis del coronavirus sería un acontecimiento pandemocrático, como todos los riesgos globales. Se da la paradoja de que un riesgo que nos iguala a todos revela al mismo tiempo lo desiguales que somos, provoca otras desigualdades y pone a prueba nuestras democracias".

Justificación del proyecto

A pesar de los esenciales logros alcanzados por el movimiento feminista durante el periodo de la segunda mitad del siglo XX, más obvios en unas áreas que en otras, el estatuto referente a la mujer en la sociedad actual no se encuentra totalmente normalizado. No sólo por las dificultades que se pueden dar en la vida práctica, para establecerse y situarse en una situación de igualdad de condiciones sociales y laborales, sino porque su propia autoimagen debe construirse en un espacio todavía dominado por las imágenes sobre la mujer que provienen de la tutela androcéntrica. Numerosas imágenes exponen procesos de discriminación asociados a ellas, son aparatosas y visibles; muchas otras son, por el contrario, sutiles y casi imperceptibles.

Se trata de trabajar sobre cuestiones de identidad, desde el debate que se inicia acerca de la igualdad o diferencia, lo dispar, lo opuesto o complementario. En la sociedad contemporánea, visto desde la visión masculina y patriarcalmente instaurada, la mujer se ha identificado con lo femenino, aspectos de debilidad, invisibilidad como persona y personaje con un rol social establecido.

El proyecto parte de un enfoque positivo hacia el Covid. Por un lado, se encuentra la creación de mascarillas, que al estar creadas a partir de un diseño diferente, innovador y original posibilitará ver éstas a partir de un formato más normalizado y ameno. Se resalta principalmente cómo la pequeña infancia vive esta situación y que, con el diseño de este proyecto de mascarillas se podría llevar esta situación de modo más ameno. Busca convertir una obligación sanitaria social de protección colectiva en una experiencia artística agradable.

Selección de las artistas

Emily Kame (1910 – 1996): artista indígena de origen australiano perteneciente a la comunidad Utopía. Artista relevante del arte indígena contemporáneo. Se dedicó a la pintura hasta sus 80 años de edad.

Lygia Clark (1920–1988): artista brasileña que fundó el Movimiento Neoconcreto, analizó la relación entre el arte y el ser humano desde nociones conceptuales y sensoriales. Efectuó representaciones pictóricas, escultóricas, piezas de instalaciones e intervenciones artísticas.

Georgia Totto O'Keeffe (1887–1986): artista de procedencia estadounidense, reconocida por sus representaciones pictóricas de flores, edificios de la ciudad de Nueva York y escenas de paisaje de Nuevo Méjico. Es una figura artística que se asocia al modernismo americano.

Frida Kahlo (1907- 1954): pintora mexicana, su vida estuvo marcada por un accidente de tráfico del que sufrió durante toda su vida. Sus piezas pictóricas se basan en relación a su dolor y su propia vida.

Hannah Höch (1889- 1978): fotógrafa y artista alemana pionera del movimiento artístico dadaísta. Empleo el fotomontaje como medio de comunicación, siendo considerada de las primeras en utilizar dicha técnica fotográfica.

Selección de obras

Se seleccionaron piezas artísticas que, debido al contexto en el que fueron creadas y quienes las realizaron, no obtuvieron en su momento el reconocimiento merecido. Obras que representan más que una técnica específica o un estilo. En palabras de las autoras del proyecto:

“Simbolizan el recorrido de un tránsito vital de lucha por la igualdad y la visibilización de mujeres en la sociedad y esencialmente en roles esenciales dentro del arte. La lucha y perseverancia que estas artistas mostraron durante su vida es el símbolo principal de mejora y lucha con el que contamos en este proyecto y con el que pretendemos mostrar nuestras mascarillas.” (Hernández y Hernández, 2020)

Como artistas, sabemos que los colores, las composiciones y las mezclas de estos, en numerosas ocasiones provocan en el espectador/a una sensación que puede oscilar entre lo agradable y lo desagradable. La elección de las obras se ha efectuado valorando no sólo lo expuesto anteriormente, sino también esto último. La gama cromática y los temas de las piezas artísticas seleccionadas pretenden causar una sensación/emoción en los espectadores y en este caso en quien lleve las mascarillas. Una sensación que aporte seguridad y bienestar, así como mostrar una imagen positiva y fresca”.

Se han seleccionado las obras denominadas FFP3, nº 1 y FFP3, nº 2 de Emily Kame, pues muestran un patrón en este caso de líneas y puntos con colores vivos y contrastados que constituyen no sólo una representación abstracta de la realidad, sino una configuración espacio-temporal específica del arte aborigen australiano relacionado con el cosmos y un lenguaje estilístico propio, realizado a base de puntos que en su proximidad crear una nueva tonalidad y efectos visuales de tonos alegres.



Fig. 1 y 2: FFP3-EMILY KAME 1, 2020. Zaida Hernández Romero y Mariana Hernández Curbelo



Fig. 3 y 4: FFP3-FRIDA K 1, 2020. Zaida Hernández Romero y Mariana Hernández Curbelo

De Frida Kahlo se han incorporado al soporte de la mascarilla FFP3, dos de sus autorretratos que la representan sobre un fondo exótico y de arboleda salvaje, bajo una imagen que se ha convertido en un símbolo del movimiento feminista. El retrato es una de las constantes en la obra de Frida Kahlo, así como tonos tierra y verdes en las que trata de mostrar su proximidad con arte indígena mejicano, con la propia naturaleza y tonos apagados mediante lo que expresa el dolor sufrido a lo largo de su vida debido a un accidente.

De Hannah Hoch se han escogido motivos de corte realista basados en el fotomontaje propio de la técnica dadaísta y con el que la artista realiza composiciones fuera de lo común. Son tonos ocres y rojizos en los que lo fundamental es el empleo de la técnica fotográfica y su composición a veces aleatoria y por selección azarosa de las imágenes.

EJE 4: Culturas híbridas e instituciones culturales y educacionales.

El diseño ha sido realizado con el programa de edición de imágenes Sketchbook, disponible para Mac y Windows, en la que las imágenes se acoplan perfectamente a la superficie de la mascarilla. Se realiza una selección de la obra y se reproduce sólo una parte de ella, lo que se considera más significativo en cuanto a significado formal y estilístico.



Fig. 5 y 6: FFP3-HANNAH HOCH, 2020. Zaida Hernández Romero y Mariana Hernández Curbelo.

Los aspectos técnicos de reproducción de las mascarillas son a través de un sistema de impresión que se adapta para superficies sanitarias y que siga cumpliendo con la normativa establecida, es decir que las tintas no sean tóxicas a inhalarlas o estar en contacto cercano con la nariz o el empleo de tintes naturales que no son tan perjudiciales para la salud. Se pretende explorar estos tipos de materiales y sus variantes a través del aula, viendo también técnicas de serigrafía y de impresión básicas.

Para su impresión será realizadas a través de serie, no a modo de piezas únicas, experimentando primero con los tintes químicos y naturales (como la cochinilla), así como sistemas de impresión adecuados para reproducir sus obras en este soporte sanitario, que actúa como reclamo visual y casi publicitario.

Se simplifican las imágenes para facilitar la producción, pero sobre todo para aumentar su impacto visual, sólo mostrando los aspectos más significativos de la obra. En algunos casos son detalles a modo de patrones, como los de Emily Kane mientras que en otros son partes de la obra, como los de Frida Kahlo. Se han seleccionado las mascarillas de los tipos FFP3 ó las FFP2, puesto que no llevan filtro y resultan más apropiadas para su impresión.

METODOLOGÍA

Se ha utilizado el aprendizaje basado en proyectos. Este modo de aprendizaje propone el diseño y creación de un Proyecto que, como indica (Henry, 1994, p. 49) suponga la adquisición de determinadas competencias que se relacionan con:

La configuración de la identidad personal, construida en relación a las interpretaciones creadas del mundo y con los interrogantes sobre la realidad.

La dirección propia fomenta el crecimiento de iniciativas, así como procesos de investigación, clasificación y análisis y de toma de decisiones para elegir lo relevante.

La unificación de nociones promueve la síntesis de ideas, prácticas e información de diversas fuentes y disciplinas.

La comunicación interpersonal, pues compara las opiniones individuales con las ajenas y pueden ser comunicadas mediante la escritura.

Otra de las metodologías implicadas es la A/r/tography (Springgay, Irwin, Leggo y Gouzouasis, 2008) (Irwin y De Couson, 2004) en la que el rol docente está vinculado a la figura de artista, investigador y discente, para analizar y desarrollar proyectos de una mayor amplitud de miras y desde una visión más interdisciplinar. Un estudio más especializado se realiza en el artículo de (Marín y Roldán, 2019) en A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística publicado en la revista de Arte individuo y sociedad.

RESULTADOS

Los resultados de este proyecto son evaluables cualitativamente, procediendo solamente una evaluación cuantitativa si hubiera alternativas didácticas para su comparación. El resultado no es solamente el producto final creado de los diseños de mascarillas, sino el proceso de su creación, selección, discusión, creatividad, mensajes que se transmiten, etc. Proceso muy enriquecedor para los participantes. En el proceso de creación se vivencia la dificultad y arbitrariedad de la distinción entre obras femeninas y feministas. Las mascarillas logran de forma simple y eficaz una reivindicación del valor de estas mujeres artistas y de sus obras. El material generado podría tener un uso didáctico en el aula como referente visual para otros trabajos con otras temáticas relacionadas con otros aspectos de la Justicia Social.

CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

Se ha realizado un diseño, propuesta y práctica educativa realizada por alumnado perteneciente al Máster de Profesorado, no sólo para visualizar el papel de la mujer como artista y su lucha en la igualdad de género, sino para profundizar en el conocimiento del arte feminista reivindicativo, de las diferentes metodologías que pueden ser aplicadas, así como de autores que han trabajado en el contexto de la Justicia Social aplicado a la Educación Artística.

El uso de la mascarilla como soporte ha aumentado la carga expresiva en la manifestación y visualización de la lucha de estas mujeres por su obra y por la igualdad de género. Es de destacar la amplitud de la visión obtenida. Al provenir de artistas de vida y obras muy diferentes, se ha obtenido una visión amplia y no sesgada sobre las creaciones de muy diversas temáticas realizadas por mujeres: Emily Kame, que construye dimensiones espacio-temporales en relación a su nexo de unión con el mundo indígena australiano; Lygia Clark, que relaciona su obra con lo sensorial; Georgia O' keeffe en la que sus obras a gran escala reflejan la fuerza de la naturaleza; Frida Kahlo, que muestra a modo de autobiografía su trayectoria vital y el dolor de su enfermedad y Hannah Höch, una representante del movimiento dadaísta. Como punto a desarrollar en el futuro destaca el estudiar en detalle algunos aspectos técnicos específicos de implementación e impresión sobre diversos tipos de mascarillas (FFP2, FFP3, quirúrgicas, etc). Puede ser de interés explorar el uso de impresoras 3D con planteamientos de este tipo.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aznar, Y. y Martínez, J. (2009). *Últimas tendencias del arte*. Editorial Universitaria Ramón Areces, Uned.
- Belenky, M., Clinchy, B. Goldberger, N. y Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. Basic Books.
- Bertoni, F. Rosatelli, J. Fernández, C. García, O. Galindo, E. y Llovet, J. (2020). *La escuela vaciada: La enseñanza en la época pospandémica*. Altamarea Ediciones.
- Deepwell, K. (Ed.). *Nueva crítica feminista del arte*. Cátedra.
- Eco, U. (1964). *Apocalípticos e integrados*. A. Boglar (tr.). (2017). Debolsillo.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Ewald, W., Hyde, K. y Lord, L. (2011). *Literacy and Justice Through Photography: A classroom guide*. University of Columbia: Teachers' College Press.
- Ewald, W. (2005). *American Alphabets*. Scalo. Ewald, W. y Lightfoot, A. (2002). *I wanna take me a picture: Teaching Photography and writing to children*. Beacon Press.
- Friedan, B. (1974). *La mística de la femineidad*. Júcar.
- Garber, E. (2004). *Social Justice and Art Education*. *Visual Arts Research*. University of Illinois Press. Vol. 30, No. 2 (2004), pp. 4-22.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical Pedagogy*. Bloomsbury.
- Harvey, D. (1989). *The condition of posmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Basil Blackwell.
- Henry, J. (1994). *Teaching through Projects*. Kogan Page.
- Hernández, F. (2010). *Educación y Cultura Visual*. Editorial Octaedro.
- Innerarity, D. (2020). *Pandemocracia: Una filosofía de la crisis del coronavirus*. Galaxia Gutemberg.
- Irwin, R. L. y De Cosson, Alex (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Hooks, B. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge, Taylor and Francis.
- Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of Hope*. Routledge, Taylor and Francis.
- López, F. M. (2000). *Mujeres. Creación artística y mujeres: Recuperar la memoria*. Narcea.
- Marín Viadel, R., & Roldán, J. (2019). *A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística*. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos*. Grao.
- Raedó, J., & Atrio, S. (2017). *Educación y Arquitectura para la Justicia Social*. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/7650>
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with A/r/tography*. Sense Publishers.
- Žižek, S. (2020). *Pandemia: La covid-19 estremece al mundo*. Nuevos cuadernos anagrama.

ANEXOS: MUESTRARIO DE LAS OBRAS

Mascarillas FFP2



HANNAH HOCH



FRIDA KAHLO



EMILY KAME



HANNAH HOCH



FRIDA KAHLO



EMILY KAME



GEORGIA O'KEEFFE



MUJERES AL BORDE



LYGIA CLARK



GEORGIA O'KEEFFE



MUJERES AL BORDE



LYGIA CLARK

Mascarillas FFP3



MUJERES AL BORDE



GEORGIA O'KEEFFE



LYGIA CLARK



MUJERES AL BORDE



GEORGIA O'KEEFFE



LYGIA CLARK

EL ARTE EN EL APRENDIZAJE DE BIOQUÍMICA: LA LITERATURA COMO ELO ENTRE CIENCIA, METABOLISMO E INSEGURIDAD ALIMENTARIA

A ARTE NO APRENDIZADO DE BIOQUÍMICA: A LITERATURA COMO ELO ENTRE CIÊNCIA, METABOLISMO E INSEGURANÇA ALIMENTAR

ART IN BIOCHEMISTRY LEARNING: LITERATURE AS A LINK BETWEEN SCIENCE, METABOLISM AND FOOD INSECURITY

Ana Cecília Sena Oliveira¹ / Rafael Pinto Vieira² / Eliane Novato Silva³
(Universidade Federal de Minas Gerais)

Resumo: A fim de propor uma abordagem transdisciplinar do estudo do metabolismo energético, o Programa de Iniciação à Docência em Bioquímica desenvolveu nas mídias sociais o projeto Literatura Consciência, que se utiliza da literatura brasileira para mostrar como temas relacionados à Bioquímica permeiam o cotidiano. Como exemplo, destacou-se a publicação que partiu de um fragmento de “Quarto de Despejo”, obra de Carolina Maria de Jesus, autora negra, periférica, mãe solteira, que registra em seu diário a experiência da fome em um cenário de grande vulnerabilidade social. O trecho foi ponto de partida para abordar os processos metabólicos que caracterizam a inanição, inserida em um contexto socioeconômico, concreto e real. A atualidade da discussão foi salientada pela insegurança alimentar experienciada por parte significativa da população brasileira e mundial, agravada pela pandemia de COVID-19, e pela premiação concomitante do World Food Programme, da Organização das Nações Unidas, com o Nobel da Paz em 2020.

Palavras-chave: transdisciplinaridade; literatura; bioquímica; ciência e arte.

INTRODUÇÃO

O distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, representou um grande desafio para a Educação em todos os seus níveis, inclusive no Ensino Superior. A transição para formatos remotos tornou necessária a adaptação de cursos, projetos e programas. Em meio às inúmeras perdas sofridas nesse processo, a necessidade de aderir a novos formatos também criou espaço para a experimentação de outras linguagens e de maneiras de abordar o conteúdo programático das disciplinas ministradas. Na Monitoria de Bioquímica de Departamento de Bioquímica e Imunologia do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o resultado dessa trajetória foi o projeto, ainda em andamento, que propõe relações intertextuais entre a Bioquímica e a Literatura

¹Ana Cecília de Sena Oliveira é graduanda em Medicina pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É monitória do Programa de Monitoria de Graduação do Departamento de Bioquímica e Imunologia do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG.

²Rafael Pinto Vieira é farmacêutico industrial graduado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Fármaco e Medicamentos pela Universidade de São Paulo (USP) e doutor em Química pela UFMG. É Professor Adjunto da UFMG. Tem experiência em Bioquímica, Química Medicinal e Neuroquímica.

³Eliane Novato Silva é mestre em Ciências Biológicas (Microbiologia) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutora em Microbiologia e Imunologia pela Universidade Federal de São Paulo (USP). É professora associada da UFMG. Tem experiência em Imunologia, com ênfase em Imunotoxicologia.

Brasileira, de modo a evidenciar, para nossos estudantes, de que modo uma disciplina de ciência básica permeia o cotidiano e pode estar em diálogo com a subjetividade, a sensibilidade e a realidade que nos cerca. Neste artigo, elaboramos o relato dessa experiência, as ferramentas que utilizamos, bem como questionamentos e conclusões a que chegamos nesse processo.

O PROGRAMA DE MONITORIA DE GRADUAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA E IMUNOLOGIA

A Monitoria de Bioquímica de Departamento de Bioquímica e Imunologia/ICB/UFMG é um dos projetos que integra o Programa de Monitoria de Graduação da UFMG (PMG-UFMG). Corresponde, na Universidade, ao Programa de Iniciação à Docência, que é proposto a estudantes de graduação no intuito de proporcionar a eles diferentes experiências que os aproximem da realidade da docência no Ensino Superior. O programa é fomentado e mantido pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG e contou, em 2020 e 2021, no caso da Monitoria do Departamento de Bioquímica e Imunologia (DBIQ), com uma coordenadora e um orientador docentes, além de sete monitores discentes, entre bolsistas de ampla concorrência, bolsistas de ações afirmativas e voluntários, atendendo a duas áreas do conhecimento, a Bioquímica e a Imunologia.

Na Monitoria de Bioquímica, orientadores e monitores se dedicam a acompanhar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos das disciplinas de Bioquímica ofertadas pelo ICB. A Bioquímica é uma subárea das Ciências Biológicas que se dedica ao estudo das reações químicas que acontecem nos seres vivos. São objetos de estudo da Bioquímica a identificação e a descrição das moléculas e compostos envolvidos na formação e na manutenção da estrutura e dos componentes celulares dos seres vivos, como proteínas, lipídeos (gorduras), ácidos nucleicos e carboidratos (açúcares); bem como as reações por meio das quais esses processos acontecem. Nesse sentido, a Bioquímica é fundamental para a compreensão de fenômenos fisiológicos e tem aplicações extremamente diversificadas, desde o entendimento da etiologia de doenças à elaboração de técnicas de análise laboratorial e ao desenvolvimento de novos fármacos. Por seu escopo e sua importância, a disciplina é um dos pilares da matriz curricular obrigatória dos cursos de graduação nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde.

Entre os conteúdos estudados nas disciplinas de Bioquímica, tem grande importância o estudo do metabolismo energético, que corresponde ao conjunto de reações químicas que acontecem nos organismos vivos que se relacionam de alguma maneira ao armazenamento, distribuição e gasto da energia obtida por meio dos alimentos, um ponto-chave no projeto que desenvolvemos. Na graduação, esse conteúdo é organizado, didaticamente, em vias metabólicas, isto é, sequências de reações químicas que formam produtos específicos como lipídeos, carboidratos ou proteínas.

Por dedicar-se ao estudo de reações químicas, interessam à Bioquímica eventos que ocorrem em escala molecular e mesmo atômica. Os conteúdos abordados, portanto, baseiam-se no entendimento de fenômenos submicroscópicos, isto é, invisíveis a olho nu e mesmo ao microscópio, não palpáveis e que, frequentemente, requerem exercícios de abstração do pensamento. Por esse motivo, a Bioquímica é vista por muitos estudantes como uma disciplina desafiadora, densa e muito árida, sobretudo pelos alunos que têm contato com a disciplina nos períodos iniciais de seu curso de graduação.

A fim de auxiliar nesse processo, a Monitoria de Bioquímica se dedica a acompanhar os alunos e auxiliá-los nas atividades de ensino-aprendizagem. Além da presença em aulas práticas, faz parte das atribuições

dos monitores o atendimento individual ou em pequenos grupos dos estudantes fora do horário das aulas, com o objetivo de esclarecer dúvidas e reforçar conceitos. No entanto, a suspensão das atividades presenciais como medida de prevenção à infecção por SARS-CoV-2 em março de 2020 forçou a modificação desse formato, o que representou uma perda sobretudo das oportunidades de aproximação dos estudantes e destes do conteúdo. Assim, na adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), a Monitoria de Bioquímica teve de buscar diferentes soluções para evitar ou ao menos atenuar as perdas inerentes ao processo.

INCURSÃO PELAS REDES SOCIAIS: EXPERIMENTANDO NOVOS FORMATOS NO ERE

Entre as soluções que encontramos para aumentar, à distância, o contato com alunos e entre os alunos e a disciplina, destacou-se a incursão pelas redes sociais. Acreditamos que essa poderia ser uma maneira de fazer com que os estudantes entrassem em contato com o conteúdo e com as discussões relacionadas a ele, por meio de uma linguagem diferente da vista em sala de aula.

Com esse objetivo, criamos o perfil @monitoria.bioquimica no Instagram, no qual realizamos postagens periódicas que continham textos e figuras acerca dos temas abordados na disciplina (Figura 1). Esse conteúdo era produzido pelos monitores e revisado por um grupo de professores do Departamento. Desse modo, a experiência nas redes sociais proporcionou também aos monitores a oportunidade da produção de material didático – com características próprias: textos curtos, objetivos, ricos em ilustrações e que traziam, sempre que possível, elementos lúdicos ou atrativos (Figura 2).



Figura 1: perfil da Monitoria de Bioquímica no Instagram, com o usuário @monitoria.bioquimica.



Figura 2: Componentes da transdução de sinal via GPCR. Autoria: Monitoria de Bioquímica/ICB/UFMG.

LITERATURA CONSCIÊNCIA: O DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E BIOQUÍMICA

A liberdade criativa e a possibilidade de flexibilização da linguagem que a rede social nos conferia permitiu, também, que experimentássemos novas linguagens e maneiras de abordar a Bioquímica. Desse processo,

surgiu o projeto Literatura ConsCiência, cuja proposta era discutir temas ligados à disciplina, com destaque para o metabolismo energético, a partir de textos da Literatura Brasileira, em verso e em prosa.

O objetivo desse projeto era lançar, sobre a ciência dura, um olhar dotado de subjetividade, no intuito de ampliar a compreensão dos alunos a respeito da disciplina e de seus conteúdos. Ao aproximar a Bioquímica da linguagem e das narrativas literárias, visamos evidenciar de que maneira o estudo do metabolismo energético e seus conceitos podem ser observados no cotidiano e, ainda, convidar à reflexão sobre a complexidade dos processos biológicos, físicos e químicos. Como escrevemos no texto que inaugura o projeto: *“Mesclar literatura e ciência torna mais fácil evidenciar a beleza das reações químicas, o adágio do metabolismo, a elegância das leis que regem os átomos e as moléculas”* (Monitoria de Bioquímica/ICB/UFMG, 2020)

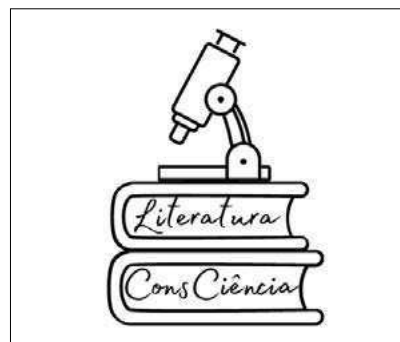


Figura 3: Logo do projeto Literatura ConsCiência. Autoria: Monitoria de Bioquímica/ICB/UFMG



Figura 4: Literatura ConsCiência–Catabolismo e anabolismo 1. Autoria: Monitoria de Bioquímica/ICB/UFMG

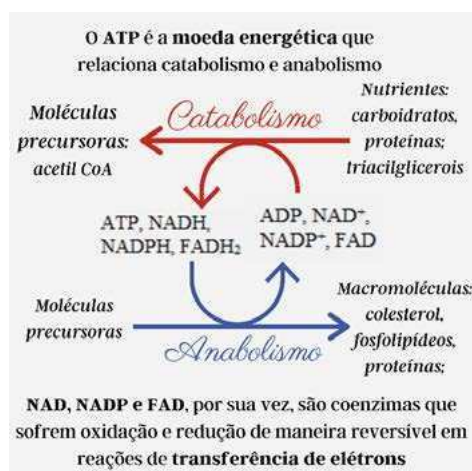


Figura 5: Literatura ConsCiência–Catabolismo e anabolismo 2. Autoria: Monitoria de Bioquímica/ICB/UFMG

A aproximação entre textos literários e os conteúdos Bioquímicos foi experimentada de diferentes maneiras nos textos publicados na página do Instagram da Monitoria de Bioquímica—que levavam o selo Literatura ConsCiência, identificando esse conjunto de postagens (Figura 3).

A primeira delas, que deu início ao projeto, foi a proposta de transpor ou de reinterpretar o sentido de trechos ou versos para temas relacionados à Bioquímica. Um exemplo é o texto que partiu do conto de João Guimarães Rosa que traz a frase “Viver é rasgar-se e remendar-se”. Por meio desta, apresentamos os conceitos de catabolismo e de anabolismo, fundamentais para o estudo do metabolismo. Ainda que esta frase, do conto encontrado no livro “Tutaméia: terceiras estórias” (Rosa, J. G., 2021), remeta, no contexto da narrativa, à dinamicidade da vida e das relações humanas, propusemos a reflexão de que, bioquimicamente, viver também é “rasgar-se e remendar-se”. No metabolismo, esse processo de construção e de desconstrução é mediado pelos processos chamados catabólicos e anabólicos. As reações catabólicas são essencialmente degradativas, e consistem na decomposição de grandes moléculas a suas unidades funcionais, menores. No metabolismo energético, rasgar-se, decompor-se é necessário a fim de permitir a liberação de energia. As reações anabólicas, por sua vez, correspondem ao “remendar-se”, na medida em que são processos em que há síntese de novas moléculas essenciais à manutenção da vida, o que ocorre mediante gasto de energia (Figuras 4 e 5).

Outra estratégia experimentada foi a de relacionar sequências narrativas, em verso e em prosa, a processos metabólicos. Em

um dos textos propostos, tomamos como ponto de partida o poema “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade (Andrade, C. D., 2015). O poema descreve o nascimento de uma flor na rua, contrariando todas as expectativas do mundo ao redor:

“Uma flor nasceu na rua! [...] / Façam completo silêncio, paralise os negócios, / garanto que uma flor nasceu. / Sua cor não se percebe / Sua pétalas não se abrem / Seu nome não está nos livros / É feia. Mas é realmente uma flor. / [...] / É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”. ANDRADE, C. D. (2015), página 106).

Com esse trecho, buscamos elucidar uma via metabólica pouco discutida nas aulas de Bioquímica, por ser exclusiva das plantas e de alguns microrganismos e animais invertebrados. Nessa via metabólica, os ácidos graxos, isto é, produtos da quebra de gorduras, são convertidos em glicose, o que é inviável do ponto de vista termodinâmico, por exemplo, para os mamíferos. Ao discutir esse fenômeno atípico, nosso objetivo era analisar a diversidade do metabolismo entre os seres vivos, de modo a discutir as soluções encontradas por diferentes formas de vida para obter, armazenar e gerar energia. Também foi possível aprofundar a compreensão sobre a dinamicidade dos substratos dos processos metabólicos nos seres humanos, bem como suas limitações (Figuras 6 e 7).



Figura 6: Literatura ConsCiência-Ciclo do Glioxilato 1.
Autoria: Monitoria de Bioquímica/ICB/UFMG.



Figura 7: Literatura ConsCiência-Ciclo do Glioxilato 2.
Autoria: Monitoria de Bioquímica/ICB/UFMG

Uma terceira proposta, e possivelmente a que abre mais possibilidades de diálogo com a realidade, foi o uso de textos literários para contextualizar diferentes fenômenos ligados ao metabolismo. Essa técnica foi experimentada em postagens como a que se baseou em um trecho do livro “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, que é, efetivamente, o cerne da presente discussão.

QUARTO DE DESPEJO E BIOQUÍMICA

As disciplinas de Bioquímica destinadas a alunos de graduação têm, de modo geral, estrutura semelhante. O conteúdo é organizado por meio da divisão em vias metabólicas que são estudadas separadamente, de

modo que os processos catabólicos e anabólicos de cada uma das macromoléculas (carboidratos, lipídeos, proteínas e ácidos nucleicos) são analisados individualmente. Ao final desse processo, inicia-se uma nova fase do estudo, que é genericamente chamada de “Integração do Metabolismo”. Nesse processo, as vias metabólicas são estudadas de maneira conjunta, analisando o comportamento de cada uma em resposta a determinado estímulo ou fenômeno. São exemplos recorrentes a realização de diferentes refeições (ricas em carboidratos, proteínas e/ou lipídeos), alterações em indivíduos com diabetes mellitus tipo 2 descompensado e, finalmente, fenômenos relacionados ao processo de inanição, isto é, quando um indivíduo inicia jejum prolongado.

Nesse sentido, o estudo da integração do metabolismo oferece diferentes oportunidades de evidenciar como o estudo da Bioquímica tem impacto na compreensão da realidade, por permitir exemplificar, explicar e justificar, por meio de situações comuns do cotidiano, as alterações metabólicas associadas, sobretudo, à alimentação. Com esse intuito, elaboramos o texto que faz referência a um

trecho retirado de “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus e discute os processos metabólicos envolvidos na inanição (Figuras 7, 8 e 9).

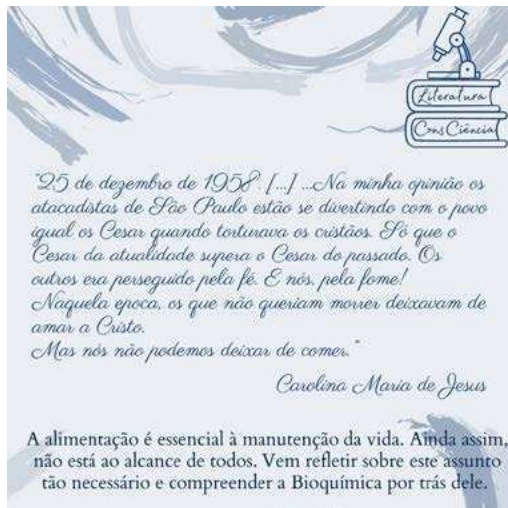


Figura 8: Literatua ConsCiência: Integração do Metabolismo e inanição 1. Autoria: Monitoria de Bioquímica/ICB/UFMG

“Quarto de Despejo”, livro de Carolina Maria de Jesus publicado em 1960 é uma transcrição de fragmentos dos diários mantidos pela autora na década de 1950. Mulher negra, mãe solteira vivendo na periferia de São Paulo na metade do século XX, a autora-protagonista faz um relato de sua rotina como catadora de papel, marcada pela exclusão e pela vulnerabilidade social. Destaca-se no texto de Carolina a presença constante da fome, que é abordada em diversas entradas do diário, sempre acompanhada da angústia diária da protagonista de ter de encontrar alimento para si mesma e para os filhos (Maria, C., & Vinicius Rossignol Felipe, 2014).



Figura 9: Literatua ConsCiência: Integração do Metabolismo e inanição 2. Autoria: Monitoria de Bioquímica/ICB/UFMG

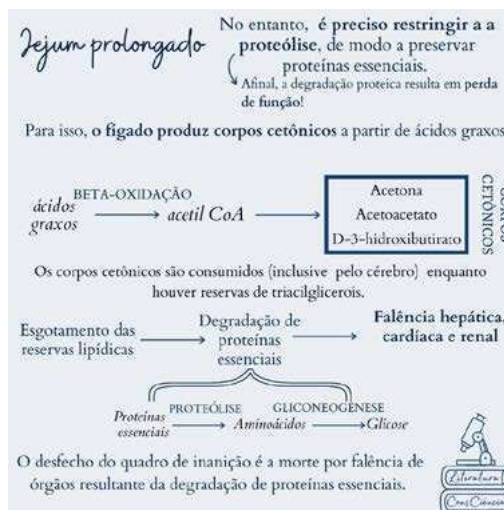


Figura 10: Literatua ConsCiência: Integração do Metabolismo e inanição 3. Autoria: Monitoria de Bioquímica/ICB/UFMG

"25 de dezembro de 1958. [...] ...Na minha opinião os atacadistas de São Paulo estão se divertindo com o povo igual os Cesar quando torturava os cristãos. Só que o Cesar da atualidade supera o Cesar do passado. Os outros era perseguido pela fé. E nós, pela fome!

Naquela epoca, os que não queriam morrer deixavam de amar a Cristo.

Mas nós não podemos deixar de comer." (MARIA, C., 2014, página 146)

Em seu texto, Carolina Maria de Jesus concretiza de forma extremamente potente o que tentamos mostrar aos estudantes, à luz dos processos metabólicos envolvidos no jejum prolongado e na inanição: "não podemos deixar de comer". Se um indivíduo não se alimenta por tempo prolongado, tem início o processo que recebe o nome de inanição, que consiste na redução da glicose sanguínea e no consumo aumentado de gorduras. Se o jejum persiste, torna-se necessária a utilização de proteínas como substrato energético, inclusive de proteínas estruturais, como as que mantêm a arquitetura dos músculos e de órgãos vitais como o coração, os rins e o fígado. A perda dessas proteínas resulta, em última instância, na perda de função desses órgãos, de modo que o indivíduo evolui para falência múltipla de órgãos e, por fim, ao óbito por inanição.

A despeito da necessidade fisiologicamente inegociável da alimentação, a inanição não está apenas nos livros-texto. A escolha por propor essa discussão aos estudantes mostrou-se adequada e atual uma vez que, em 2020, o Prêmio Nobel da Paz laureou o World Food Programme, da Organização Mundial da Saúde, por seu trabalho no combate à fome. No mesmo ano, o Brasil retornou ao Mapa da Fome. Hoje, em todo o mundo, 811 milhões de pessoas vivem em situação de escassez de alimentos, que é um desafio em todo mundo devido à desigualdade estrutural, mas é acentuado em áreas atingidas por conflitos ou por mudanças climáticas. Recentemente, esse cenário foi agravado pelas consequências socioeconômicas da pandemia de COVID-19 (World Food Programme, 2021).

De fato, "não podemos deixar de comer". O texto de Carolina resgata a máxima que o privilégio nos faz esquecer: a refeição não serve apenas ao paladar, trata-se de uma necessidade vital. Essa constatação, metabolicamente óbvia, confere ao nosso estudo sabor amargo: a inanição não está apenas nos livros-texto. Antes, é uma mazela que assola ainda hoje o cotidiano de milhões de pessoas.

Escrito na década de 1950, "Quarto de despejo", chega ao leitor atual como um soco no estômago por seu realismo e, sobretudo, por sua atualidade. Talvez por isso a "literatura-verdade" de Maria Carolina de Jesus seja tão necessária a todos e todas. (Monitoria de Bioquímica/ICB/UFMG, 2020)

CONCLUSÃO

Em nosso projeto, utilizamos uma abordagem transdisciplinar para o estudo da Bioquímica, mais especificamente do metabolismo energético. Neste trabalho, lançamos mão de diferentes ferramentas e formas de conhecimento para propor uma compreensão ampliada dos fenômenos bioquímicos, sua relação com a realidade que nos cerca e seu impacto sobre ela. Por meio da linguagem literária, buscamos exercitar a sensibilidade e a criatividade de monitores, professores e alunos no intuito de evidenciar que o conteúdo de ciência básica não deve ser visto de forma separada do cotidiano, restrito à sala de aula: ao olhar atento,

diferentes saberes confluem, integram-se e sobrepõem-se diante de nossos olhos, convidando-nos a uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade.

Para os estudantes, essa abordagem é especialmente importante na formação de profissionais de saúde, que com frequência têm os anos iniciais da graduação preenchidos por cadeiras de ciência básica. Para esses estudantes, tão essencial quanto a compreensão dos mecanismos que regem os processos de saúde e doença é a habilidade de compreendê-los inseridos em diferentes contextos sociais, sem perder de vista a experiência individual do adoecimento. Assim, é necessário aproveitar oportunidades que se apresentem para despertar a sensibilidade e o olhar subjetivo do estudante da área da saúde, como parte de sua formação que deve conjugar, a todo tempo, conhecimento técnico e habilidades interpessoais.

Ao final de dois anos de trabalho dedicado ao projeto Literatura ConsCiência, que também foi reconhecido e premiado com relevância acadêmica em evento anual da nossa universidade, o conjunto de textos produzidos será organizado e editado a fim de produzir um livro eletrônico em formato pdf, a ser distribuído gratuitamente e destinado a alunos do Ensino Superior. Assim, o projeto tornou-se um dos elementos centrais de um projeto de Extensão voltado para a produção de livros eletrônicos sobre Bioquímica, destinados a diferentes públicos, impulsionando projetos similares voltados para diferentes públicos, sempre com o objetivo de evidenciar a proximidade do conhecimento científico com o cotidiano.

O presente trabalho não seria possível sem a dedicação diária dos colegas de monitoria João Victor Martins Louro, Júlia Beatriz Oliveira Alves, Lucas Abreu Diniz; Carolina Siqueira Florentino Costa, João Vitor Duarte Cardoso, , Paulo Otávio Alves). Além disso, agradecemos aos professores Erich Birelli Tahara, Leda Quercia Vieira e Lucas Bleicher do Departamento de Bioquímica e Imunologia da UFMG pela valiosa revisão dos textos destinados ao Instagram, e à aluna Ludmila Corrêa dos Reis Gonçalves, do Profbio (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia), pelas discussões e continuidade do trabalho, junto ao nosso projeto de Extensão, visando a finalização dos livros eletrônicos em formato pdf.

REFERÊNCIAS:

De Jesus, C. M., Felipe, V. R. (2014). Quarto de despejo: diário de uma favelada.

Editora Ática.

Andrade. C. D. (2015). Nova reunião: 23 livros de poesia. Companhia Das Letras.

Monitoria de Bioquímica. (2020, 7 de setembro). Literatura ConsCiência – Catabolismo e anabolismo. Instagram.

https://www.instagram.com/monitoria.bioquimica/p/CE1_W2CpOuD/?utm_medium=copy_link

Monitoria de Bioquímica. (2020, 13 de outubro). Literatura ConsCiência – Integração do

metabolismo e inanição. Instagram. https://www.instagram.com/p/CGSaZexph2q/?utm_medium=copy_link

Rosa, J. G. (2021). Tutameia – terceiras estórias. Global Editora.

World Food Programme. (2021). Ending hunger. World Food Programme. <https://www.wfp.org/ending-hunger>

PROFESORA DE ARTE VE LA ARTESANÍA TRADICIONAL COMO PATRIMONIO CULTURAL EN JAPÓN

A OPINIÃO DO PROFESSOR DE ARTE SOBRE O ARTESANATO TRADICIONAL COMO HERANÇA CULTURAL NO JAPÃO

ART TEACHER VIEWS ON TRADITIONAL CRAFT AS CULTURAL HERITAGE IN JAPAN

Maho Sato¹
Chiba University

Summary: This paper discusses some findings on art teachers' views on teaching traditional craft and cultural heritage in Japan. Japan has a strong tradition of craft education in schools as well as the society. However, this has changed in recent years. In the current educational policy, teaching Japanese traditional art and craft is expected to enhance children's international understanding, cultural inheritance, and creation. However, this study indicated that the traditional art and craft as cultural heritage was not taught because of their lack of confidence to teach craft skills and to conduct art appreciation activities. An emphasis on teaching western art, narrow ideas of national culture, limited kinds of crafts and lack of critical teaching and learning approach could be possible reasons for this. The study suggests that pre-service and in-service art teacher training is required to encourage art teachers to explore and critically reflect on the values, and meanings of traditional crafts in contemporary society.

Keywords: Craft education, *dento* (tradition), cultural heritage, interview

INTRODUCTION

This paper presents the views of four Japanese specialist art teachers on teaching traditional crafts and cultural heritage. This is a part of my ongoing study about craft education and cultural identity in Japanese schools. This study does not focus on decolonised art education; however, I hope it contributes to it internationally by examining the teaching of traditional crafts. I will begin with a background description, then describe art teachers' perceptions of traditional crafts and cultural heritage, and conclude the paper with a brief reflection on some of my tentative findings.

BACKGROUND

Japan has a strong tradition of craft education in its schools and society. However, this has changed over time. The Japanese term, *kogei*, translates as 'craft' in English, although a precise definition is more complex. Until the beginning of the Meiji period (the 1880s) in Japan, the differences between art and craft were not recognised in society. It came to the fore because of the translation of Western fine art concepts.

¹The author works for an art teacher-training course at Chiba University in Japan. Her research interests are craft education in formal and informal settings, art curriculum development, teacher education, socio-cultural issues, and comparative research.

Kogei were created as functional objects for daily life, rather than purely aesthetic appreciation or the expression of individual creativity (Kitazawa, 2000; Sato, 1996).

I conducted a comparative study on craft education in England and Japan and defined kogei taught in Japanese schools in the research context as 'the practical knowledge students need to design and make objects for use in everyday life beautifully and well technically when they manipulate materials, tools, equipment, and processes' (Sato, 2010, p. 291). In Japanese educational policy, 'utilitarian' is an essential element of kogei because it is linked to the idea of the Japanese tradition of art in everyday life. In contrast, the educational policy and craft lessons I observed in schools in England always emphasised the development of original ideas more than acquiring skilled knowledge. This comparative research has helped me develop my understanding and identify the issues of craft education in schools in Japan.

Mason (1999) pointed out that multiculturalism in East Asian nations means improving 'cultural self-esteem' as an essential prerequisite for understanding and tolerating others (p. 15). The current courses of study for lower secondary schools support this idea.

As globalization progresses, in order to foster Japanese people who are active in the international community, we will accept the traditions and cultures of our country and hometown, provide education to inherit and develop their goodness, pay homage to different cultures and history, and coexist with people. It is necessary to further enhance education to form a better society.

(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2017, p.16)

In Japan's educational policy, teaching traditional Japanese art and craft is expected to enhance students' international understanding, cultural inheritance, and creativity. Understanding indigenous Japanese culture is a prerequisite for understanding other cultures. Educational policies focus on developing children's awareness of their national cultural identity. However, in this diverse, internationalised, and globalised society, it is not easy to distinguish between one's own culture and other cultures. In addition, they are constantly changing.

In school art curricula, traditional Japanese crafts are expected to play a vital role in promoting knowledge and transmitting cultural heritage. The aesthetic value, derived from objects made skillfully and technically well, could contribute to sustaining craft culture in Japan. Traditional crafts could allow students to understand and discuss social and cultural issues that connect the past and the present. However, some secondary school students face difficulties connecting with traditional crafts (Sato, 2005). Thus, my main research question is, how can art teachers teach traditional crafts in a way that demonstrates their relevance to students' lives today?

RESEARCH DESIGN

This study conducted qualitative research. Overall, the data collection instruments were document analysis of the Course of Study for lower secondary schools and authorised art textbooks, semi-structured interviews with lower secondary school specialist art teachers, and observations of craft projects. However, this study was interrupted by the COVID-19 pandemic for a year in 2020-2021, and recently, I have started

revisiting lower secondary schools in Japan. In this paper, I present only a few tentative findings, mainly from interviews with four specialist art teachers in public lower secondary schools conducted in 2020 and 2021. All specialist art teachers participated in this study as volunteers, and I collected consent from them in advance. The two teachers had five-year and ten-year teaching experience, respectively, and the other two teachers had over 30-years of teaching experience. The interviews took place in their art rooms in their schools after classes, each lasting approximately 45-60 minutes. The interview questions concerned (1) how the teachers: learn about traditional crafts and cultural heritage, (2) understand the role of traditional crafts in cultural heritage education, and (3) teach traditional Japanese crafts and cultural heritage. The interviews were recorded, transcribed, and qualitatively analysed.

TEACHING TRADITIONAL CRAFTS AS CULTURAL HERITAGE

Kinds of traditional crafts taught in schools

The Japanese government authorised the inclusion of information about certain traditional Japanese crafts in school textbooks. Wood, metal, clay, and paper crafts are popular in Japanese schools (Sato, 2010). For example, wood carvings and various urushi kogeji (lacquer crafts), originally from China and other parts of Asia, are often taught in schools.



Figure 1: Prepared materials for Yosegi (Japanese woodcraft). Photograph.



Figure 2: A student's Yosegi work. Photographs by Maho Sato with permission.

The teachers in this study told me that they had taught traditional wood, stone, clay, and paper crafts, such as seal carving and Japanese lacquer craft. However, all the teachers felt bad or guilty because they cannot teach traditional crafts in schools in a way that craftspeople make, introducing specialist techniques and using authentic materials and tools. One teacher told me,

I have done something like that (traditional craft). The technique is fake, something you can do in school. I do not know if I can say that I did it.

Two experienced teachers learned craft techniques during in-service teacher training. However, they did not learn them as traditional crafts or cultural heritage but as artwork or aesthetic objects. They were

concerned about the lack of craft knowledge and techniques. The teachers had learned Western art and fine art at school and during their teacher training. Today, Japanese and Asian artworks are introduced in art textbooks together with Western art.

One teacher learned makie (a type of Japanese lacquer technique) in her in-service teacher training, and the experience gave her confidence to teach it in her art lessons. She had taught the type of craft introducing the national treasure called 'Writing Box with Eight Bridges' by Ogata Korin with a theme of 'a Japan box'. The lesson did not focus on teaching authentic craft techniques but on developing students' ideas about Japan and creativity.

While wood and metal crafts are frequently taught, textiles are rarely taught in Japanese art classes (Sato, 2010, 2020). In Japan, art teachers must use textbooks authorised by the government. However, textbooks do not cover all types of traditional crafts. Shugei generally includes yarn-and fabric-related work understood as a type of handicrafts practised by women or amateurs. Yamazaki (2005) points out that the quality of a woman's shugei indicates her virtue, which has influenced women's roles in Japanese society. Our understanding of craft may be influenced by political, social, and other issues. One art teacher told me that she did not think shugei was art because it was not in textbooks and did not know the teachers who taught them. She thought her students hate shugei, especially boys, and understood that this was a gender-stereotype-oriented idea.

The role of traditional crafts in cultural heritage education

All the teachers stressed the importance of teaching Japanese cultural heritage. One teacher emphasised that it was about knowing yourself.

I think that such a culture is at least in our lives. It's our roots. Knowing that this leads to knowing oneself.

The three teachers told me the significance of learning traditional Japanese art and culture described in the Course of Study for lower secondary schools, which fostered students who lived in international society. One teacher admitted that her classes are not monocultural in terms of ethnicity. She seems to have tried to make students notice that their national cultures are related through art lessons.

If students don't know about their country, it means that they do not know themselves. There are children from different countries in my school. Knowing your own country means knowing another country. A child who is born in Japan may be conscious that he/she is Japanese. In my school, there are many students from China. They were born in China and moved to Japan when they become lower secondary school students. So, after all their culture looks like China. In my seal carving lessons I'm doing now, the craft came from China and is rooted in Japan. I wanted not only students from China but also others to know the story about something like that.

One teacher told me that more Western art and fine art were taught at Japanese schools in the past, but it has been changing in educational policy and art classroom practice.

Western art has been taught, but the Course of Study is also in the direction of taking up indigenous art and craft. Until now, paintings and other foreign art objects have been the main focus, but we are moving toward our feet. It is important for children to learn them in order to develop their attitudes that are loyal to the country. It's not something that they can learn it naturally, so I think they can't grow up unless they learn it well in their education, so that they can be proud of their own country.

I think it's important to know the history. What has my country cherished? Japanese identity. You will be able to talk about Japanese culture when you talk to foreigners. Also, I want students to create new things after learning the goodness of things from old times.

Three teachers seem to understand that the significance of teaching traditional crafts and cultural heritage in art lessons is to develop students' awareness of being Japanese. In short, the construction of national identity as a preparation for living in international society appears to overlap with the statement in the Course of Study for lower secondary schools. While they thought students needed to learn about their own culture, one teacher told me:

I don't mean to say anything bad about moral education but when I'm teaching moral education, I feel it is too much emphasis on fostering student attitudes of loving the country. I feel a bit intrusive. Art starts from myself.

Traditional crafts as cultural learning in Art lessons

All teachers consider art as a distinctive approach to cultural heritage education.

Rather than learning from words, it is a visual or tactile approach to making and appreciating. I have an impression that I can't touch it in everyday life, and I'm not familiar with it. It's an opportunity to touch it. For example, with goshugibukuro, a traditional gift envelop for celebration, you have to learn the meanings attached to it. That gift bag has a lot of detailed meanings. If you know the meaning, the way you use it will be different. It seems that something will change by learning about cultural values and significance. I am not teaching my students to become craftsmen. But I have wanted them to understand kokoroiki, Japanese craftsmen's spirits. I hope they can touch it.

All teachers believed that the students enjoyed designing and making traditional crafts. One teacher told me;

When I teach art in lessons, I replace the term 'my culture' with the term 'culture of the country' where I live. You need to know something because it's the culture of where you live, rather than learning because it's your own culture.

The findings of this study are limited. However, this study indicates that issues of teaching traditional craft as cultural heritage could be teachers' lack of confidence in teaching craft skills and knowledge, limited kinds of craft, and the lack of teaching strategies on traditional crafts as cultural heritage in the social and cultural context.

MY REFLECTIONS AND CONCLUSIONS

This study identified teachers' lack of confidence in teaching traditional crafts because of their limited craft knowledge and skills. They were concerned that they were unable to teach authentic craft skills. One distinction of traditional crafts is their skilled knowledge of manipulating specific materials, tools, and processes. The teachers explained that they arrange or change ways of making crafts to teach them in school classes where time, space, and resources are limited. The skillfully made objects used in everyday life are identified as a distinction between traditional Japanese art and craft. An appreciation of aesthetic judgement, which is the expertise to recognise the quality of work succeeded by skilled knowledge, is valued in art and craft. Crafts take pride in their skilled knowledge (Sennett, 2008).

Traditionally, the best way to learn this skill is through the apprenticeship mode (Sato, 2010). Learning this type of knowledge is slow, and it may be challenging to learn in formal education. The dilemma of school craft, which is about teaching craftsmen's skills and providing privileged opportunities to know traditional crafts, needs to be investigated further.

The teachers in this study and the current art educational policy emphasised the significance of teaching and learning traditional culture, including traditional crafts, as a way of constructing students' national identity. The idea behind this could be that Japan is likely to be a monocultural society. However, 'culture' seems to be understood as a 'dynamic, complex, and plural nature' in post-modern art education approaches (Hadjiyanni, 2014, 25). It would be difficult for insiders to answer what your traditional culture is because of persistent issues in an endless cycle of cultural hegemony within a nation (Sato, 2020). Considering the issue related to defining national identity in a culturally diverse society, an idea of 'a place we live' gives me possible directions to explore the best ways of teaching traditional crafts and cultural heritage in relevant to secondary school students in Japan. Hiltunen, Kallio-Tavin, and Sohlman (2021) developed a place-specific approach that engages locally and makes places more meaningful to those who live there to address issues in Arctic multicultural communities through art in teacher training in Finland. Suppose the idea of the place where you live is introduced into the art curriculum rather than national identity. In that case, teachers and students could engage deeply in issues around tradition and cultural heritage through art and craft. This may be one way to connect students' lives to their cultural heritage.

In conclusion, the emphasis on social inclusion and justice has been consistently challenged within art education internationally. The lack of teaching approaches for traditional crafts as cultural heritage and the dilemma of defining and teaching one's own culture (and other cultures) are recognised in society as increasingly pluralistic and globalised. I propose that art teacher training encourages teachers to explore traditional crafts with their students by considering their socio-cultural aspects.

REFERENCES

- Hadjiyanni, T. (2014). Beginning with concept: Deconstructing the complexity of 'culture' through art in design education. *International Journal of Education Through Art*, 10(1), 23–39. doi: 10.1386/eta.10.1.23_1
- Iwano, M. (1999). Japanese art education: From internationalization to globalization. In R. Mason & D. Boughton (Eds.), *Beyond multicultural art education: International perspectives* (pp. 233–248). Berlin and New York: Waxmann Verlag GmbH.

EJE 4: Culturas híbridas e instituciones culturales y educacionales.

Kitazawa, N. (2000). *Kyokainobijutsushi-'bijutsu' keiseishi noto* [Boundary art history- 'Art' formation history notes]. Tokyo: Seiunsha.

Mason, R. (1999). Multicultural art education and global reform. In R. Mason & D. Boughton (Eds.), *Beyond multicultural art education: International perspectives* (pp. 3–18). Berlin and New York: Waxmann Verlag GmbH.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2017). *Chugakko gakushu shido yoryo kaisetsu bijutsuhen* [Explanation of courses of study for lower secondary schools Art]. Osaka: Nihon Bunkyo Shuppan (in Japanese).

Sato, M. (1996). 'Nihonbijutsu' tanjo, kindainihonno 'kotoba'to senryaku [Birth of Japanese art–modern Japanese's language and strategies]. Tokyo: Kodansha.

Sato, M. (2005). An investigation into teaching traditional crafts in Japanese lower secondary schools. (Unpublished master's thesis). Roehampton University, London.

Sato, M. (2010). An investigation into the relationship between design thinking and skilled knowledge in craft education. (Doctoral thesis). Roehampton University, London.

Sato, M. (2020). Exploring Teaching Traditional Crafts and Heritage in Art Teacher Training in Japan. In G. Coutts, & T. Eça (Eds.), *Learning Through Art: International Perspectives* (pp. 349-378). Viseu: InSEA Publications. doi: <https://doi.org/10.24981/978-LTA2020.17>

Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Allen Lane/Penguin Press.

Yamazaki, A. (2005). *Kindainihon-no 'shugei' to jenda* [Shugei and gender in modern

Japan]. Kanagawa: Seorishobo. (in Japanese).

Hiltunen, M., Kallio-Tavin, M. & Sohlman, A. (2021). Toward Place-Specific and Situational Arctic Visual Culture Learning in Finnish Art Teacher Education. *Studies in Art Education*, 62(3), 266-285. doi: 10.1080/00393541.2021.1936428

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ARTÍSTICO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: Los retrocesos y logros en tiempos de pandemia

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES ARTÍSTICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Os percalços e conquistas em tempos de pandemia

THE CONSTRUCTION OF ARTISTIC KNOWLEDGE IN THE LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: The setbacks and achievements in times of pandemic

Cíntia dos Santos Magalhães¹ / Juliana Marcondes Bussolotti²
Universidade de Taubaté, Programa de Pós-graduação, São Paulo, Brasil

Resumo: Em um contexto pandêmico ocasionado pela COVID-19, as aulas do ensino presencial nas instituições foram suspensas e, com isso, os professores se viram na necessidade de se adequarem a esta nova realidade buscando formações continuadas e cursos voltados para tecnologias a fim de adaptarem suas aulas. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo conhecer o processo de aprendizagem dos saberes artísticos de 13 arte-educadores da educação infantil em tempos de pandemia de um município localizado na região litorânea, ao sul do estado do Espírito Santo, Brasil. Será feita uma pesquisa de abordagem qualitativa que contemplará os seguintes processos: elaboração do roteiro, realização do questionário online por meio de redes sociais, participação de grupos de discussão, análise das narrativas e construção coletiva de um portfólio online. Espera-se compreender como os arte-educadores da educação infantil vem superando os obstáculos em relação a aprendizagem em meio à pandemia, contribuindo para um melhor entendimento do processo de ensino remoto. Além disso, espera-se que as práticas sugeridas com o portfólio online possam inspirar a aplicação de atividades lúdicas, criativas e facilitadoras processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Arte Educação. Ensino remoto. Pandemia. Práticas docentes.

INTRODUÇÃO

Arte educação, na Educação Infantil, significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integradas, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e aos conhecimentos da realidade social e cultural, o que aos poucos tornarão as crianças mais independentes e autônomas.

E, conforme a sociedade progride, a concepção de infância também vai sendo transformada, cabendo ao educador, um olhar sensível, que garanta a especificidade da educação e do cuidado, vendo e percebendo o educando como um indivíduo que pertence à sociedade, que está inserido em sua cultura e dela aprende,

¹ Cíntia dos Santos Magalhães, mestranda Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté, São Paulo, Brasil.

² Juliana Marcondes Bussolotti, doutora, coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté, São Paulo, Brasil.

tem sua forma de vivê-la e expressá-la, por ela é influenciado e também influencia. Sobre esta interação professor/aluno Tardif e Lessard (2014, p. 23) afirmam:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo do trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Cabe ao arte-educador orquestrar suas aulas e seus conteúdos de acordo com a vivência e os processos cognitivos dos alunos, proporcionando a eles capacidades diversas e sentimentos de pertencimento ao grupo em que estão inseridos.

Considerando os saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), (Brasil, 2018), são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e propõe que a abordagem das linguagens articula seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística, são elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Percebe-se que a Educação Infantil não possui um currículo específico para a disciplina de Arte. O currículo é único para os regentes e para os professores de área (arte e educação física), abordando temáticas pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem do educando.

Para que o ensino de Arte na Educação Infantil aconteça de forma organizada, é necessário que os arte educadores estejam ajustados numa mesma causa, qual seja a abordagem de uma metodologia adequada à modalidade em questão. É preciso que os docentes aprofundem o conhecimento sobre a Educação Infantil para conduzir o processo de aprendizagem desses alunos com vista nos conteúdos propostos no Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil. "O Currículo do Espírito Santo – etapa da Educação Infantil, com base nos conceitos e nas normativas da BNCC, reconhece os/as professores/as como sujeitos ativos e principais mediadores das aprendizagens da criança" (Espírito Santo, 2019).

O arte educador, como sujeito do processo educativo, pesquisador, intelectual, mediador e reflexivo, tem o desafio de buscar e propor novas alternativas pedagógicas para a sua prática docente, articulando-as com as expectativas próprias da escola e de seus educandos em seus mais variados contextos.

Para que a realidade do ensino tradicional de Arte na sala de aula seja transformada, faz-se necessário que os professores estejam em constante formação, em busca de metodologias e estratégias que se adequem à realidade de cada escola e de cada educando. O arte-educador precisa ir além da sua função pedagógica, que é questionar, instigar, fazer com que o aluno interaja e compreenda o mundo ao seu redor. Ele precisa também adquirir estes mesmos hábitos, estar sempre em busca de respostas para os questionamentos e inquietações encontrados no seu fazer pedagógico, é necessário refletir sobre a própria prática.

Para o casal Lee S. Shulman e Judith H. Shulman, (2016, p. 123), "um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas".

Ao professor não cabe apenas o saber teórico, científico, é preciso também saber ensinar. O saber curricular deixa de ser o centro do ato pedagógico e passa a dar espaço à criança, que se torna modelo e o princípio da aprendizagem. É necessário desenvolver uma reflexão com seus pares, uma aprendizagem colaborativa, exercendo uma dimensão crítica, política e social da atividade docente. Para isto "o diálogo entre as pessoas, o poder esclarecedor ou argumentativo da palavra e a aceitação do ponto de vista do outro são essenciais à negociação, à compreensão, à aceitação" (Alarcão, 2001, p. 22).

Com o processo de globalização, as informações giram constantemente, exigindo do professor novas metodologias e estratégias que se adequem à realidade do educando, proporcionando condições que potencializam sua posição de sujeito pensante, criativo e ativo.

Em tempos de pandemia, causada pela COVID-19, fez-se necessário o distanciamento social e a iniciação de aulas no ensino remoto, que é uma atividade educativa que visa a transferência do ensino presencial para o ensino permeado por recursos digitais, prevaemente, ou pelo oferecimento de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos.

Com as aulas remotas, fez-se necessárias abordagens diferentes para que educação chegue até os alunos, pois nem todos possuem acesso à internet e os diferentes meios de fazer com que estas aulas sejam acessíveis aos alunos variam desde à material impresso ou uso exclusivo de livros didáticos ou apostilas. Muitos alunos possuem a oportunidade de assistirem aulas síncronas e assíncronas, ou até mesmo ouvir um áudio explicativo do professor ou acessar links na internet a fim de melhorar ainda mais a compreensão de determinado conteúdo, no entanto, outros grupos não têm esta mesma oportunidade,

O arte educador precisa preparar suas aulas visando a qualidade do ensino e a realidade de cada educando. Para Freire (2011) "ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino", cabe ao professor a busca constante de respostas para seus questionamentos e refletir sobre a própria prática, o educador precisa estar em constante formação.

Diante de tal cenário, propõe-se a indagar sobre a construção dos saberes artísticos no processo de aprendizagem na educação infantil: os percalços e conquistas em tempos de pandemia.

PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fez-se um levantamento de produções de pesquisa existentes, teses, dissertações e artigos sobre o tema abordado nesse estudo nos últimos 5 anos. Os estudos foram escolhidos a partir da análise dos títulos e resumos e estão apresentados no Quadro 1 e Quadro 2.

Quadro 1: Panorama das pesquisas sobre os descritores.

PANORAMA SOBRE O TEMA						
DESCRITORES	CAPES	BDTD	SCIELO	SOPHIA	MPE	MDH
Arte and educação infantil	980	22	31	6	1	1
Arte and educação infantil and pandemia	1	-	1	0	-	-
Arte and educação infantil and ensino remoto	0	-	0	0	-	-

Fonte: pesquisadora, 2021.

Para isso, três descritores foram utilizados: arte na educação infantil; arte na educação infantil em tempos de pandemia; e arte na educação infantil no ensino remoto. Tendo como base esses descritores, foram verificados os Bancos de Dados da Biblioteca Sophia da UNITAU (Universidade de Taubaté), Bancos de dados da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), e da Scientific Electronic Library (SciELO), banco de dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU e do banco de dissertações do Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU.

Com base nestas pesquisas iniciais, o estudo propõe uma discussão a respeito da construção dos saberes artísticos no processo de aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia, principalmente as dificuldades e conquistas encontradas pelos arte-educadores. O quadro 1 refere-se à quantidade de teses e dissertações encontradas no decorrer de 5 anos sobre os descritores em estudo, já o quadro 2 refere-se às principais temáticas destacadas nas pesquisas sobre Arte na educação infantil em tempos de pandemia.

Sobre o descritor “Arte na Educação infantil” foram encontrados diversos títulos e resumos, porém, voltados para a abordagem a ser feita neste projeto somente alguns foram plausíveis. Abaixo está o panorama do descritor selecionado.

O artigo de Alessandra de Carvalho Farias e Maristela Angotti (2015), intitulado “Educação Infantil, currículo, linguagens infantis: a arte na educação infantil”, teve como proposta abordar temáticas sobre o currículo para a educação infantil, que promova o desenvolvimento das crianças em diferentes linguagens, considerando a criança centro do planejamento curricular, e um sujeito histórico e de direitos. Debate sobre o currículo da educação infantil, que não é norteado e definido por conteúdo específico e sim pela articulação de conhecimentos. Isto desencadeia na prática, na qual o docente se vê trabalhando de forma fragmentada e com atividades não adequadas às necessidades do momento de vida do discente.

Quadro 2: Principais temáticas destacadas nas pesquisas sobre Arte na educação infantil em tempos de pandemia.

DESCRITORES	Título	Autor	Artigo/tese/dissertação	Universidade	Periódico
Arte and educação infantil	Educação infantil, currículo e linguagens infantis: a arte na educação infantil	Alessandra de Carvalho Farias/ Maristela Angotti	Artigo	Unesp/ Araraquara - jan-jun 2015	CAPES
	A importância das artes visuais na educação infantil.	Edilene Rodrigues de Almeida Anate/ Carolina Generoso Pereira	TCC	UNITAU, SP- 2010	Biblioteca Sophia
	Linguagens da arte e a docência: dilemas e complexidades da realidade da prática educativa.	Michael Santos Silva	Dissertação	UNITAU, SP-2020	MPE
Arte and educação infantil and pandemia	A arte e a cultura em tempos de pandemia	Lia Calabre	Artigo	Universidade Federal Fluminense -2020	CAPES

Arte and educação infantil and ensino remoto	Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública	Renata Mourão Macedo	Artigo	Universidade de São Paulo – São Paulo (SP), Brasil-2021	SciELO
	Representações sociais do ensino da arte por professora da Educação infantil	Ana Paula dos Santos Leite	Dissertação	UNITAU, SP -2021	MDH

Fonte: pesquisadora, 2021.

Compreende-se a importância da disciplina de arte na educação infantil e cabe ao professor buscar metodologias e espaços em sua prática pedagógicas para alcançar o conhecimento tão necessário para a formação artística e estética do indivíduo.

Edilene Rodrigues de Almeida Anate e Carolina Generoso Pereira, em seu TCC intitulado “Educação infantil, currículo e linguagens infantis: a arte na educação infantil” abordaram sobre os elementos compõem o ensino da arte no cotidiano escolar e a necessidade de inovação nas práticas que visem incorporar a arte na educação infantil de maneira contínua. Focaram na proposta de formação continuada para professores, nas quais a temática principal seria a valorização da criação livre, da sensibilização e da experimentação artística do educando.

Embora o panorama seja a busca por descritores em teses e dissertações, o fato da temática ser abordada ainda na graduação é muito pertinente, uma vez que o contexto da arte na educação infantil seja um assunto pouco abordado em graduações e pós-graduações.

A dissertação “Linguagens da arte e à docência: dilemas e complexidades da realidade da prática educativa”, de Michael Santos Silva, apresenta algumas reflexões sobre prática docente do professor de arte no decorrer dos anos, suas conquistas e inquietações, além de examinar a trajetória da legislação sobre o ensino da arte no Brasil. Teve como base de pesquisa estudantes e egressos de Licenciatura de artes visuais e Música na modalidade EaD e professores de arte no ensino fundamental e visa analisar na prática o ensino da arte por meio das linguagens artísticas, isto é, como os professores e estudantes universitários percebem o desafio de mediar as relações do universo da arte por meio dessas linguagens.

A dissertação foi elaborada com base em revisão bibliográfica com dados a partir do ano de 2010, com abordagem qualitativa com objetivos descritivos e exploratórios, que é a produção científica dirigida para a finalidade prática, cujo objetivo é levantar questionamentos e reflexões sobre a importância da formação continuada como ação de desenvolvimento profissional não só na prática, mas conceitual acerca da arte.

Os resultados obtidos demonstraram que dentre as linguagens artísticas, as artes visuais é a que mais se sobressai, ficando as outras três áreas abordadas superficialmente. Verifica-se que os educadores têm como referência teórica Ana Mae Barbosa e sua maioria está limitado quanto aos artistas mais conceituados internacionalmente, tendo pouca visibilidade para os artistas contemporâneos e nacionais, o que foge ao que apresenta a grade curricular proposta pela BNCC.

Buscando pelo descritor “Arte na Educação infantil na pandemia”, poucos resultados foram encontrados devido à temática muito recente, porém é um assunto que merece e carece de muita pesquisa, uma vez que envolve o processo de aprendizagem da disciplina de arte na educação infantil neste contexto atual.

O artigo de Lia Calabre, intitulado “A cultura em tempos de pandemia: os vários vírus que nos assolam”, visa refletir sobre o campo das artes e da cultura no momento que anterior à pandemia no país, tendo como preocupação a contextualização da problemática das políticas públicas de cultura, em seguida faz-se uma discussão a respeito das urgências impostas pela pandemia do Coronavírus e as especificidades do setor cultural.

Embora a temática deste artigo fuja ao contexto do descritor em questão, sua pesquisa e estudo é bastante pertinente, pois envolve a Arte em suas diferentes formas, e neste momento de pandemia, no qual a cultura teve um declínio quanto à valorização política percebeu-se o quanto a arte neste contexto pandêmico, em meio à proibição das aglomerações, com a imposição do isolamento social –, a música, o teatro, a literatura, a arte em geral, foram saudadas como canais de escape fundamentais da solidão, como alimento da alma, como alento e esperança de tempos e vidas sãs.

Sobre o descritor “Arte na Educação infantil no ensino remoto”, o artigo de Renata Mourão Macedo “Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública” de 2021 vem complementar o artigo de Lia Calabre. Embora em contextos diferentes, ambos abordam a questão da Arte em situação de pandemia e seus percalços perante esta situação. O primeiro discute sobre o abandono político perante à comunidade artística em geral e como esta comunidade buscou se adaptar diante desta situação. O segundo aborda sobre a adaptação do ensino da disciplina de arte no ensino remoto e tendo como eixo desigualdades digitais, privilégios sociais e direito à educação; em seguida, é analisado o caso da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em São Paulo (SP), com base nas experiências e nos desafios enfrentados na transferência para o ensino remoto.

Discute-se sobre a ausência de políticas educacionais focadas em garantir a conectividade e o direito à educação no ano de 2020, ausência que se deu especialmente em nível federal. Com isso ficou a cargo das escolas públicas, famílias e professores encontrarem soluções criativas e paliativas para tentar manter a conexão com seus estudantes que não tinham acesso à internet e a equipamentos digitais adequados.

Conclui-se que, é preciso reconhecer que garantir a conectividade para viabilizar o ensino online é apenas um paliativo em período de crise, já que o processo de aprendizagem não é só transmissão de conteúdo, mas envolve diversas outras dimensões, entre as quais a sociabilidade presencial entre crianças e adolescentes é fundamental. O acesso online aos conteúdos educacionais, apesar de indispensável, não basta para garantir uma educação de qualidade. Trata-se, ao contrário, de lutar pela “educação comum”, de fato acessível a todos, mesmo em tempos de crise.

A dissertação de Ana Paula dos Santos Leite, intitulada “Representações sociais do ensino da arte por professoras da Educação Infantil” discute sobre o papel das Representações Sociais, em relação a Arte como recurso para o desenvolvimento infantil. Teve como objetivo de pesquisa compreender as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre a Arte na infância e suas implicações no trabalho pedagógico. Fez-se pesquisa exploratória com abordagem quanti-qualitativa realizada com professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. Inicialmente, aplicou-se um questionário com perguntas fechadas sobre conhecimento e práticas pedagógicas envolvendo a Arte no cotidiano escolar. Posteriormente, foi realizada entrevista semiestruturada para identificar as representações sociais sobre o ensino da Arte por professoras da educação infantil

Constatou-se através dessa pesquisa que antigamente acreditava-se que as aulas de arte não precisariam de tanto empenho dos estudantes, pois eram percebidas como aulas livres, para descanso e entretenimento aleatórios e o tempo de estudo poderia ser substituído por outra atividade, já que a aula não tinha tanta importância. Hoje, esta percepção vem mudando, ainda que seja gradativo, esse novo olhar para a Arte, e suas muitas manifestações, vem ganhando espaço nos ambientes escolares, como pode ser percebido nas narrativas de parte do grupo da pesquisa.

Percebe-se que o estudo em questão não findou, pois demanda novos estudos para melhor se compreender as representações sociais e o ensino da Arte na Educação Infantil.

No contexto da pandemia COVID-19, no ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação, comunicou por meio do parecer CNE/CP n° 5/2020, orientações e protocolos para as instituições de ensino básico e superior, destacando a importância do ensino remoto como forma de minimizar os prejuízos causados pela pandemia (Brasil, 2020).

Nesse sentido, Godoy, Bussolotti, Souza, Silva, Ribeiro e Duarte (2021) realizaram um estudo acerca das práticas educativas desenvolvidas em tempos de pandemia. Os dados obtidos indicam cinco elementos importantes na ação educativa em arte, sendo: a produção do professor; a ação educativa; as criações artísticas; o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem; e a importância da relação professor-família-aluno.

Além disso, Godoy et al. (2021), obtiveram dados que indicam diferentes linguagens artísticas utilizadas pelos professores em tempos de pandemia, sendo: artes plásticas; música; teatro; e dança. Ainda foi relatado um impacto que não era esperado nas formas de trabalho dos professores, como o ensino remoto e que, apesar das dificuldades, os professores demonstraram preocupação na qualidade do ensino para seus alunos, que pertencem a diferentes realidades sociais.

CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Delimitação do Estudo

Propõe-se discutir com 13 arte educadores da educação infantil de um município, localizado na região sudeste do estado do Espírito Santo vem desenvolvendo suas práticas em tempos de pandemia, pois, sabe-se que a prática em sala de aula é individual, cada professor usa metodologias e estratégias que melhor se adequem à realidade de seus alunos, porém a discussão e o estudo de pares são muito importantes, pois, o resultado final, que é o aprendizado do aluno é comum a todos. Por isso a importância do envolvimento dos arte educadores na execução deste projeto. O trabalho será desenvolvido com base na necessidade de sistematizar a problemática do ensino da Arte na Educação Infantil em tempos de pandemia, os percalços e conquistas encontrados pelos arte-educadores.



Figura 1 : Diagrama do fluxo de pesquisa. Fonte: Adaptado de Gil (2002, p. 21)

Participantes

Serão convidados a participar da pesquisa todos os 13 arte-educadores da educação infantil distribuídos nas 16 escolas da rede de ensino do município estudado.

A primeira etapa desta pesquisa se dará de forma voluntária, todos os arte-educadores da educação infantil da rede estudada serão convidados. A pretensão é que em torno de 60% dos professores aceitem o convite para participar do questionário e do grupo de discussão, porém, caso todos se coloquem à disposição em participar não haverá impacto direto.

Terá como critério de inclusão todos arte-educadores da educação infantil participantes do questionário. Como critério de exclusão tem-se os arte-educadores do ensino fundamental.

O benefício aos participantes será de obter maiores informações e conhecimentos que contribuam com práticas educativas elaboradas por arte-educadores da educação infantil do município estudado, a fim de promover com seus pares, metodologias que garantam a participação e interação dos alunos da educação infantil nas aulas de arte no decorrer do período pandêmico. A intenção é desenvolver, coletivamente, um portfólio online com práticas e propostas metodológicas voltadas para o ensino da arte para a educação infantil.

O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é se sentirem desconfortáveis, inseguros durante o grupo de discussão ou sentirem-se constrangidos de responder alguma questão do questionário. Para prevenir possíveis riscos durante a pesquisa ficam-lhe garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder qualquer pergunta que julgue por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização, bem como o encaminhamento ao serviço público de saúde mais próximo caso exista algum abalo de cunho emocional.

Aplicação do questionário

Será proposto um questionário por meio de formulário no Google Forms, no qual os arte educadores responderão perguntas diretas para caracterização dos participantes, com a finalidade de verificar seu perfil, formação, atuação profissional e práticas educativas no decorrer da pandemia.

Será composto por uma introdução e quatro seções, sendo elas: caracterização, formação, experiência profissional e questões referentes à prática do arte-educador na educação infantil.

Ao final do questionário o participante será instigado sobre o interesse em participar do grupo de discussão. Espera-se a adesão de cerca de 6 a 8 arte-educadores para debater sobre as dificuldades e quais práticas podem ser aplicadas para que a aprendizagem da Arte na educação infantil seja eficaz e prazerosa, no entanto, caso todos se coloquem a disposição não haverá impacto algum.

Grupo de discussão

Após levantamentos via questionário, será proposto aos arte educadores que aceitarem, um grupo de discussão virtual, devido à realidade pandêmica que ainda assola o país. Em relação ao grupo de discussão, Weller (2006, p. 247) afirma que:

[...] os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do habitus coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros [...].

O grupo de discussão terá um total de 3 encontros virtuais, nos quais serão discutidas temáticas relacionadas ao ensino da arte na educação infantil em tempos de pandemias, as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes, o cumprimento do currículo, a interação professor-alunos no decorrer das aulas remotas, interação com os pares e quais percalços e conquistas foram alcançados no transcorrer deste momento e por fim, darão início a idealização e elaboração coletiva do portfólio online.

O roteiro para o grupo de discussão foi composto por perguntas com o objetivo de compreender e debater o conhecimento e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no decorrer do período pandêmico, seus percalços e conquistas.

No primeiro momento será proporcionado um acolhimento e pequenos diálogos para “quebrar o gelo” e criar um laço entre os participantes. Quando todos os convidados estiverem presentes será feito o agradecimento, a apresentação do tema, do objetivo e do plano de trabalho a ser desenvolvido na pesquisa, bem como um esclarecimento sobre o grupo de discussão como instrumento de pesquisa e sobre a elaboração coletiva do portfólio online. Por fim, será esclarecido aos participantes que os encontros serão gravados para fins de pesquisa, seu anonimato estará garantido e que sua participação na pesquisa é voluntária, podendo se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum ônus pessoal, como detalhado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Em seguida será solicitado que os participantes se apresentem, para criar mais afinidade e descontração no percorrer dos encontros.

O 1º encontro terá como temática "o currículo e as prática pedagógicas no decorrer da pandemia", cujo objetivo é entender como os docentes planejam e desenvolveram suas aulas no período pandêmico. Questões norteadoras:

- Quais sensações os professores sentiram quando souberam que as aulas seriam realizadas remotamente?
- Quais os maiores desafios encontrados no planejamento das aulas no período de pandemia?
- De que forma os professores conseguiram adequar o currículo às práticas docentes neste período?
- Quais as ações tomadas pela rede ensino quanto às práticas pedagógicas a serem abordadas?
- Como aconteceram as interações com pares neste período? Houve alguma formação específica para este momento?
- Na sua opinião, quais são as principais dificuldades encontradas pelos docentes quanto à realização e execução dos planejamentos no período remoto e/ou híbrido?
- O 2º encontro terá como temática: "relação professor – aluno, percalços e conquistas no processo de aprendizagem". Dentro desta temática objetiva-se entender o tipo de relação existente entre o docente e o discente no decorrer do período remoto. Questões norteadoras:
 - Como foi a receptividade da família quanto à esta nova modalidade de ensino?
 - Como aconteceu a interação professor/aluno no início do ensino remoto?
 - Quais estratégias foram abordadas pelos docentes para que as atividades tivessem melhores resultados?
 - Como vocês avaliam as devolutivas das atividades em tempos de pandemia?
 - Quais pontos negativos quanto ao processo de aprendizagem vocês apontam?
 - Quais pontos positivos quanto ao processo aprendizagem vocês apontam?
 - Como vocês avaliam a dinâmica das aulas no período remoto?
 - Quais as principais conquistas em relação as práticas pedagógicas vocês observaram?
 - Compartilhem algumas práticas pedagógicas que obtiveram sucesso.
 - Quais metodologias tornaram estas práticas possíveis?
- O 3º encontro terá como temática: "coautores do portfólio online". Dentro desta temática será proposto ao grupo a elaboração coletiva de um portfólio online com práticas pedagógicas que deram certo. Questões norteadoras:
 - Quais as práticas pedagógicas que vocês consideram relevantes e que poderiam ser inseridas no portfólio online?
 - Quais atividades realizadas pelos discentes seriam interessantes expor no portfólio?
 - Qual nome vocês sugerem para o portfólio online?
 - Como administrar de maneira colaborativa tal portfólio?

PORTFÓLIO ONLINE

Optou-se pela elaboração de um portfólio online uma vez que, ultimamente os professores têm mostrado bastante interesse em incluir o uso de tecnologias para agregar conhecimento em suas aulas, além de expor as atividades realizadas por seus alunos em redes sociais para que todos tenham acesso ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Partindo desse pressuposto, percebe-se que o portfólio online apresenta grande potencial na variação dos ambientes de aprendizagem, pois possibilitam que as informações sejam armazenadas, acessadas, atualizadas e apresentadas de diferentes formas, como um apontamento ou evidência do educando.

Tardif e Lessard (2014, p. 27) corroboram que:

o professor precisa aderir a novas práticas e refletir sobre estas, de forma a investigar o que pode ser aprendido, pois além do domínio necessário dos conteúdos, é preciso saber ensinar a estes alunos de forma que eles também possam refletir sobre sua realidade e o seu contexto social.

Estas novas habilidades, a elaboração e disposição de um portfólio online com as atividades e práticas do professor é de grande importância, pois se apresenta como algo inovador e dinâmico que possibilita a interação e participação com seus pares promovendo um aprendizado de forma colaborativa.

A escolha pelo portfólio online sucedeu-se uma vez que este já é um hábito adotado pela secretaria de educação do município em questão. As práticas desenvolvidas pelos educadores da rede são postadas regularmente em determinada rede social para que outros professores, de disciplinas e séries diversas, possam ter acesso e desta forma compartilhar conhecimento com seus pares, além de ser aberto a toda comunidade, a fim de apresentar os conteúdos, atividades e projetos diversificados elaborados e executados dentro das escolas. Vale ressaltar que informativos importantes, relacionados aos discentes também são compartilhados neste portfólio online.

Irão participar deste portfólio online, os arte-educadores que se envolverem nos grupos de discussão, os quais definirão de forma colaborativa quais práticas foram exitosas e precisam fazer parte deste.

O portfólio online será elaborado através do aplicativo CANVA, que é um editor gratuito que possibilita criar artes sem muitas dificuldades pelo celular, além de ser utilizado para confeccionar cartões comemorativos, convites, imagens de capa para redes sociais e até mesmo currículos diversos. O bônus do CANVA é sua galeria de templates, que auxilia com uma grande gama de modelos prontos, o que torna seu mais fácil e funcional.

Os arte educadores, de forma colaborativa, discutirão e selecionarão as práticas a serem compartilhadas no aplicativo CANVA, que será aberto não só para arte-educadores da educação infantil e sim, para toda comunidade, que poderá interagir de forma direta no app, pois o mesmo conta também, com fóruns nos quais a interação é direta. O grupo, de maneira democrática, selecionará alguns participantes para serem responsáveis por alimentar o aplicativo e manter o restante do grupo ciente de todo o passo a passo.

Este portfólio conforme acordado em reunião pedagógica, fará parte dos objetos de aprendizagens da Secretaria de Educação do município em estudo para divulgação e ampliação de conhecimento desta rede municipal de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a este momento conturbado, que é a pandemia da COVID 19, os arte-educadores se viram na necessidade de se adequarem para promoverem da melhor forma possível o aprendizado dos alunos. Espera-se que as práticas sugeridas no grupo de discussão e, subsequente, o portfólio online possam contribuir para a formação de arte-educadores e inspirar a aplicação de atividades lúdicas, criativas e facilitadoras

no processo de aprendizagem, não somente no contexto de ensino remoto, devido à pandemia, mas que as práticas que obtiveram bons resultados persistam, mesmo quando o ensino regular voltar à normalidade.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Anate, E. R. A. (2010). *A importância das artes visuais na educação infantil (Trabalho de conclusão de curso)* - Universidade de Taubaté, Departamento de Pedagogia, Taubaté, São Paulo, SP, Brasil.
- Barbosa, A. M. (1975). *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix.
- Brasil. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular de 2018. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Brasil. CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Recuperado de https://www.semesp.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf
- Calabre, L. (2020). A arte e a cultura em tempos de pandemia: os vários vírus que nos assolam. *Extraprensa*, 13 (2), 7–21, jan./jun. 2020. doi: 10.11606/extraprensa2020.170903
- Espírito Santo. (2019). *Currículo 2019*. Recuperado de <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/educacao-infantil/>
- Farias, I. M. S., Sales, J. O. C. B., Braga, M. M. S. de C., & França, M. S. L. M. (2009). *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 1.ed. Brasília: Liberlivro.
- Faria, A. C., & Angotti, M. (2015). Educação infantil, currículo e linguagens infantis: a arte na educação infantil. *Zero-a-seis - Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância*, 17 (31), 032-042. doi: 10.5007/1980-4512.2015n31p32
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Godoy, J. M., Bussolotti, J. M., Souza, M. A. de, Silva, M. S., Ribeiro, M. T. de M., & Duarte, R. A. L. (2021). Arte Educadores em Tempos de Pandemia. *International Journal of Educational Projects*, 1, 56–61, 2021. doi: 10.5281/zenodo.4925905.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2011). *Metodologia Científica*. Atlas, 6. ed, São Paulo.
- Leite.S.P.A. (2021). *Representações sociais do ensino da arte por professora da Educação infantil. (Dissertação de mestrado)* - Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, SP, Brasil.
- Macedo, R. M. (2021). Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 34 (73): 262-280. Doi: 10.1590/S2178-149420210203
- Silva, S.M. (2021). *Linguagens da arte e a docência: dilemas e complexidades da realidade da prática educativa (Dissertação de mestrado)* - Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, SP, Brasil.
- Shulman, L. S., Shulman, J. H. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, 6, (1), 120-142. Recuperado de <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>

Tardif, L. M., & Lessard, C. (2014). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.

Weller, W., Santos, G., Silveira, R. L. L., Alves, A. F. A., Kalsing, V. S. S. (2002). Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e Estado*, 17 (2), 375-396, doi: 10.1590/S0102-69922002000200008.

CULTIVAR A SENSIBILIDADE POR MEIO DA MEDIAÇÃO DE LEITURA

CULTIVAR LA SENSIBILIDAD POR MEDIO DE LA MEDIACIÓN DE LECTURA

FOR A NURTURING OF SENSIVITY THROUGH THE MEDIATION OF READING

Felínio de Sousa Freitas¹

Resumo: O presente artigo traz algumas discussões de uma pesquisa de mestrado em andamento que investiga a poética e os saberes do orixá Exu, conhecido nas religiões de matriz afro-brasileira como o mensageiro. Além disso, analisa-se o trabalho de Mediadores de Leitura que atuaram em um projeto de difusão literária entre os anos de 2017 e 2020. O estudo observa as experiências e os caminhos afetivos e poéticos do trabalho com mediação dentro do espaço fabril de empresas e o acesso ao livro e à leitura como fortalecimento de processos de existência, cidadania e leitura de mundo.

Palavras-chave: *Mediação de Leitura. Orixá Exu. Mediadores de Leitura. Sensibilidade. Leitura em Fábricas.*

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento e investiga, por um lado, a poética e os saberes do orixá Exu – conhecido nas religiões de matriz afro-brasileira como o mensageiro – e, por outro, o trabalho de Mediadores de Leitura que atuaram em um projeto de difusão literária entre os anos de 2017 e 2020 dentro de indústrias e empresas. O projeto literário no qual os mediadores e as mediadoras de leitura trabalharam foi criado no estado de São Paulo na década de 1940 como um programa de difusão literária para o operariado. Atualmente, as empresas participantes do serviço recebem obras de literatura nacional e estrangeira que ficam disponíveis no ambiente de trabalho para empréstimo domiciliar. O Mediador de Leitura surgiu neste contexto entre os anos de 2013/2014 e é responsável por fazer a curadoria das obras e as mediações literárias.

A pesquisa analisa as experiências e os caminhos afetivos e poéticos do trabalho com mediação de leitura dentro do espaço fabril e avalia o acesso ao livro e à leitura como fortalecimento de processos de existência, cidadania e leitura de mundo. Ademais, discute os saberes de Terreiros de Candomblé e outras questões presentes no conhecimento oriundo desses espaços, tais como assentamento de orixá, axé e encruzilhada.

A metodologia envolveu a análise de dados qualitativos e quantitativos de dez entrevistas com perguntas estruturadas e semiestruturadas pelos(as) mediadoras/es que trabalharam no Projeto no período entre 2017 e 2020. Além disso, o estudo traz a Autoetnografia como suporte que, segundo Santos:

(...) é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). (SANTOS, 2017, p. 219).

¹É mediador de leitura e mestrando pelo Instituto de Artes - UNESP (Área de Concentração de Arte Educação) sob orientação da Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli. Possui bacharelado em Comunicação Social pelo Centro Universitário de Araraquara e é bolsista CAPES/DS.

Nesse sentido, a experiência do pesquisador como mediador de leitura do projeto entre os anos de 2017 e 2020 foi inclusa neste estudo, juntamente com as suas memórias de infância em torno dos primeiros contatos com o livro e com a leitura, o que permitiu uma reflexão sobre quem foram as suas primeiras mediadoras de leitura e de mundo. Aborda-se, também, questões de sua vivência e observação como Ndumbi – o não-iniciado ou aquele que está chegando e sendo ensinado pelos mais velhos – em uma casa de Candomblé, na Nzó Kyloatala e em outras Casas de Santo que o pesquisador frequentou. Assim, tais aspectos fazem parte da metodologia para uma análise sobre mediação que utiliza alguns saberes dos espaços mencionados, tais como a oralidade, a escuta e os conhecimentos ancestrais.

SOBRE O ORIXÁ EXU E SOBRE MEDIADORES DE LEITURA

De que forma o orixá Exu e Mediadores de Leitura poderiam dialogar no momento da mediação? Seria possível criar um diálogo poético e dialógico entre os saberes do Orixá e os saberes praticados por Mediadoras/es durante o exercício da sua atividade, ou seja, mediando livros e literatura?

Sobre o orixá Exu, Santos (2012) afirma que a ele foi conferido o poder de dominar as palavras, ou seja, Exu é o mensageiro e, conseqüentemente, torna-se a mensagem, o mediador e o intérprete, permitindo a comunicação entre os Orixás e os homens. No Candomblé, religião afro-brasileira, os seus praticantes acreditam que em todos os trânsitos comunicativos entre as esferas astrais – ou seja, entre os diversos mundos em que Exu habita com os orixás e as outras entidades – a missão dele é a de mediar os saberes entre essas divindades, além de mediar o saber entre os humanos e essas entidades. Entretanto, sua mediação envolve a escuta e a provocação por meio da palavra com o objetivo de transformar, ressignificar, confundir, testar a sabedoria do ouvinte, criar tensão, beleza e armadilhas.

Em relação à mediação, Martins (2012) indica que a prática está relacionada a uma situação de intervenção ou intermédio. No campo judicial, o termo é usado para resoluções amistosas, nas quais a solução é encontrada por ambas as partes em consenso e sem imposição, isto é, por meio do diálogo. Esse processo

Envolve assim dois polos que dialogam através de um terceiro, o mediador, um mediano, o que ou aquele que executa os desígnios de intermediário. Estes desígnios estão em nosso foco, na mediação entre a produção artística e o fruidor, buscando a fruição-ação ou efeito de fruir: gozo, posse usufruto. (MARTINS, 2012, p. 25).

No campo da mediação de leitura e sobre algumas das tarefas dos mediadores, Ávila (2007) aponta que estes profissionais também têm a tarefa de construir caminhos com o leitor ou com a leitora para a superação, de forma lenta e gradual, de suas necessidades de saber e compreender o mundo por meio dos livros e da palavra:

O mediador é como o narrador ancestral que sempre tem uma história para contar sobre um livro, uma cena que leu, uma poesia que o emociona, uma história de amor que o move para viver a sua própria história. E do outro lado há quem o escuta e o observa, podendo ou não trilhar caminhos de aproximação. (ÁVILA, 2007, p. 24)

Portanto, o primeiro cruzamento entre Mediadoras/es e o orixá Exu está alicerçado no ato da comunicação, da intermediação e do uso da palavra, assim como nos deslocamentos, nos tremores ou nos amortecimentos que a palavra provoca no ouvinte ou no falante durante a medição de leitura. Em um paralelo com o trabalho de Mediadores durante o exercício da sua função, pode-se dizer que a atuação de Exu viabiliza a escuta, a provocação e o surgimento de outras possibilidades dialógicas para com outros olhares e sentires relacionados à leitura de livros, de mundo, de silêncios e sobre o que está sendo falado, sobre a vida e a história lida e mediada.

As mediações de leitura sempre ocorriam no horário do almoço e os livros eram espalhados numa mesa na porta ou dentro dos refeitórios das indústrias. Em parceria com o Agente de Leitura, colaborador da empresa que cuida do projeto, o novo acervo era apresentado e, assim, realizava-se a mediação de leitura e os empréstimos.

A preparação para a mediação tinha início na observação de algumas questões presentes na obra, tais como os elementos gráficos, as ilustrações, as relações entre texto e imagem (ou entre aquele texto e o contexto daqueles leitores) e as possíveis metáforas que poderiam ser criadas a partir da junção desses elementos. Esta preparação também envolvia pensar no perfil do público leitor e na organização do encontro com essas pessoas. Este cuidado ainda perpassa pensar as diversas possibilidades de leituras e provocações que poderiam ser criadas entre os leitores e esses livros durante a mediação, pois recordamos que “os livros são mediadores que despertam imagens mentais, viagens fantásticas pelo mundo do imaginário. O prazer de ler, do contato amoroso e tátil com os livros é mediado primeiramente por um outro, também leitor sensível” (MARTINS, 2012, p. 29).

Durante a mediação de leitura e por meio da oralidade, os/as mediadores/as observavam e tentavam provocar esses/as leitores/as para dois tipos de leitura: de mundo antes de palavras – ou seja, de “palavramundo”, como preconiza Paulo Freire (2011) – e de obras que estavam disponíveis no momento da mediação, inclusive o livro abordado naquele momento. No que diz respeito à possibilidade de leitura de mundo, o objetivo era fazer com que esses(as) operários(as) “lessem” a sua relação com o seu entorno, seu bairro, e com os acontecimentos que ocorriam na cidade onde viviam, no país e no mundo com o intuito de pensar como estes eventos engendram nossa participação (ou a ausência dela) nos fatos sociais. Esse pressuposto pedagógico originou-se no pensamento de Freire (2011, p.19-20) ao declarar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Nas mediações dentro das indústrias, a palavra emergia como bússola para costurar diversos saberes, espantos, descobertas, silêncios e cismamentos, pois:

Crescemos aprendendo coisas acerca do Brasil, e parte do que aprendemos nos confunde, nos inquieta, nos cisma. A cisma talvez seja um dos elementos indispensáveis nas relações que estabelecemos com os saberes. Os saberes, por sua vez, estão por aí feito coisas no mundo, correndo nas asas do vento amarram caminhos, palavras, gestos, sons, chãos e corpos. Assim, na vida comum, seguimos praticando a cisma e nessa dinâmica de cismar saberes seguimos reinventando/alumiando nosso tempo e terra. (RUFINO, 2020, p. 59).

Além disso, as mediações de leitura tinham como meta a democratização e o acesso à leitura, além da desmistificação do objeto livro, pois o Brasil ainda é um país no qual os livros são considerados objetos a serem acessados por uma pequena parcela da população, ou seja, a elite. Sendo assim, o saber circulava livre nestes encontros, mas era preciso encontrar o momento certo para dizer a palavra ou para trazer outras percepções sobre determinados assuntos a partir da experiência e dos trânsitos desses(as) operários(as) pela cidade e pela vida. Em outras palavras, era preciso saber o momento certo para, afinal, incluir na mediação de leitura o pensar na possibilidade de imaginar e criar mundos viáveis e sensíveis. Vale ressaltar que não havia saberes "maiores ou menores" neste processo: o que existiam eram diálogos, aberturas de novas possibilidades e narrativas, além de uma situação poética de essência polifônica para acontecimentos e recriações sensíveis por meio da leitura.

Algumas das falas ditas pelos participantes no espaço de mediação traziam a urgência de serem escutadas, de serem colhidas como frutas no pé. Eram falas sobre a vida, sobre os acontecimentos do mundo e também sobre os pedaços das violências sofridas por esses corpos. As vozes desses operários(as) encontravam eco e morada nos livros que estavam nas mesas e muitos os levavam como uma espécie de bússola para entender ou para acalmar essas violências e eventos. Nesse sentido, a palavra era acolhimento, uma cura momentânea que suturava algumas partes que a sociedade ou alguém havia "quebrado" internamente naquelas pessoas. Muitas dessas vozes ecoavam no meu peito e me deixavam incomodado de forma que era necessário ler, naquele momento, algo para adormecer e/ou ninar, para acolher esses dizeres ou dar vazão para os acontecimentos. A intervenção objetiva, inclusive, um entendimento (ou não) do que esses leitores diziam sobre aqueles desejos e sobre aquelas histórias de vida. Há sempre uma leitura dos corpos e das falas no espaço da mediação, pois:

Por isso, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida (REYES in FREITAS, 2019).

Assim, esses leitores levavam livros e eu levava suas histórias de vida: um pouco dos seus amores, um pouco dos seus hematomas, um pouco do que eles sabiam sobre livros. Tais conhecimentos e ocorrências poéticas do espaço de mediação viravam experiência e memória mediadora, repertório de corpos, gestos e ações leitoras. E estas trocas são fatos e experiências que, por sua vez, são "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (LARROSA, 2002, p. 21). Posteriormente, esses homens e mulheres seguiam para mais um turno de trabalho e eu seguia com aquelas histórias gravadas na minha vida juntamente com os atravessamentos estéticos e poéticos vivenciados no momento da mediação.

OS TECIDOS POÉTICOS DAS POSSÍVEIS CONSTITUIÇÕES DE MEDIADORES DE LEITURA

Quais seriam os entrelaces poéticos, estéticos e afetivos que um mediador ou uma mediadora carrega consigo? A partir das questões suscitadas, o estudo buscar traçar uma cartografia poética para verificar os aspectos de vida e os atravessamentos sensíveis vivenciados pelos(as) mediadores(as) e que, portanto, estão presentes em sua constituição.

Ao refletir sobre o seu percurso enquanto profissional da área de Mediação de Leitura, o pesquisador avalia que as mediações de seus primeiros livros e histórias foram feitas de forma intuitiva, amorosa e prazerosa por sua mãe Deudeste Carmo de Souza e por sua avó paterna, Petronilha Guimarães. Sem pretensão pedagógica e sem a intenção de “catequizar” ou dizer que a leitura era “útil” – ou seja, de moralizar a leitura – elas plantaram a semente do conhecimento e da curiosidade em minha vida. Vejo, depois, que essa tarefa foi continuada por alguns educadores e educadoras que fizeram parte da minha formação.

A avó do pesquisador incluía o fascínio do conhecimento nas entrelinhas ao falar de outros mundos, pessoas, lugares e vidas que existiam para além do sítio da zona rural onde vivia, no interior do estado da Bahia (BR). Nada era forçado, ao contrário do processo escolar com suas imposições sobre leitura, o que acabava criando um desprazer, ou um falso gozo perante a leitura, pois embora estejamos lendo, não lemos: somente engolimos palavras e repetimos frases. Com a minha avó, dizer-lhe palavras envolvia chamar a atenção para o mundo, ou seja, para as “pequenas” coisas da vida. Minha avó tinha uma mala com muitos calendários, almanaques, livros, bugigangas de viagens e muitos outros bibelôs. Ela falava de histórias sobre assombrações, cantigas de roda, e sobre as flores e plantas do seu pequeno oásis no fundo do quintal. No seu pequeno jardim, observava as suas mãos fazendo poesia ao cuidar das flores e ao trazer delicadeza diante de um cenário castigado pela pobreza e pela escassez. Ela lia o mundo em voz alta para ressignificar a vida, para dizer a vida; e, assim, trazia a sensação de mundo, de estar no mundo e tentar lê-lo.

Dito isso, concluo que essa sensibilidade para ler e pensar o mundo estão presentes na minha prática de mediador, assim como nos recursos que uso para dizer e pensar a palavra e, conseqüentemente, o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das conclusões parciais do estudo em andamento indica que os processos de mediação dentro de indústrias – considerando a atuação desses(as) mediadores(as) – democratizam o livro em regiões em que a população tem pouco acesso a bens culturais, em função da renda social. Outra conclusão diz respeito ao fato de que a leitura, a arte e os processos de mediação acolhedores viabilizam outras possibilidades de estar, sentir, imaginar e pensar criticamente o mundo.

Ao longo dessa reflexão, ressalta-se a importância da palavra escrita e falada como possibilidade de reconstrução e produção de saberes. Além disso, a fala se destaca enquanto espaço de produção da cidadania e reconstrução do ser, relacionando-se metaforicamente aos trânsitos comunicativos, às provocações pedagógicas do orixá Exu e às suas relações com mediadores de leitura.

Vale ressaltar, ainda, que os processos de mediação dentro de indústrias e empresas voltam-se ao objeto livro e às suas possibilidades de manipulação por meio das leituras. A figura do(a) mediador(a) enquanto provocador é essencial nesse processo, pois este(a) não somente aponta novas possibilidades de leitura, como também sofre uma ressignificação de seus próprios conhecimentos a partir das provocações dos leitores ou das leitoras.

Por fim, uma das questões que a pesquisa talvez ajude a pensar discute as diferenças entre a mediação realizada em um espaço não formal (por exemplo, um museu ou instituição cultural) e a realizada em

indústrias. No ambiente fabril, as pessoas não esperam encontrar livros e poesia durante o expediente. Em um museu, entretanto, os corpos, em algumas situações, estão em busca, conhecem e já esperam aquela mediação ou interação semelhante. Sendo assim, projetos nos quais mediadores(as) trabalham são meios importantes para a democratização do livro e da leitura, especialmente em um país como o Brasil, no qual o acesso à leitura ainda é insatisfatório e questionável.

REFERÊNCIAS

Citelli, A., Ávila, A. R., Nery, A., Piedade, A., Coletto, A. P. D., Altenfelder, A. H. ... Santos, P. G. (2007). Mediação. In *Prazer em ler- Registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura*. Instituto C&A.

Freire, P. (2011). *A importância do Ato de ler em três artigos que se complementam*. Cortez.

Freitas, F. S. (2019). Os percursos poéticos e afetivos de um mediador de leitura ou de como me tornei um mediador ou de como a sensibilidade atravessa o trabalho cultural. In *Mediação da leitura literária em bibliotecas*. Jorge Moisés Kroll do Prado (Org.). Malê.

Larrossa, J. (Abril, 2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. (Geraldini, J. W., Trad.). *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

Martins, M. C. (2012). Mediação: primeiros encontros com arte e cultura. In M. C. Martins, & G. Picosque (orgs.), *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. Intermeios.

Rufino, L. (2020). Casa de Caboclo: Feitiço de Brasilidade. *Periferia*, v. 12, n. 3, p. 53-66, set./dez. <https://www.e publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/download/55179/37329>.

Santos, J. E. (2012). *Os nagô e a morte*. Vozes.

Santos, S. M. A. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *PLURAL, Revista do Programa de Pós Graduação em Sociologia da USP*, v.24.1. p.214-241.

PERCEPCIONES DEL HACER: SOBRE LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS INSTITUCIONALES DE LA VIDA COTIDIANA EN MALG

PERCEPÇÕES DO FAZER: SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS INSTITUCIONAIS A PARTIR DO COTIDIANO NO MALG

PERCEPTIONS OF DOING: ABOUT THE PRODUCTION OF INSTITUTIONAL EDUCATIONAL MATERIALS FROM DAILY LIFE AT MALG

Renan Silva do Espirito Santo¹ / Ursula Rosa da Silva²
(UFPel)

Resumo: O trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida a partir da percepção atenta junto às práticas curatoriais, educativas e culturais no cotidiano do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, em Pelotas/RS. O museu é uma instituição acadêmica vinculada ao Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, sendo um espaço cultural público de aprendizagem de estudantes e da comunidade, da formação de novos públicos através da aproximação com o campo das artes visuais e propositor de novos olhares oriundos das conexões entre tempos e espaços, dentro ou fora do museu. O objetivo é apresentar a produção dos materiais educativos institucionais criados a partir das experiências compartilhadas dentro dos processos curatoriais junto ao museu nos últimos anos. A vivência e acompanhamento ativo das ações realizadas pela instituição cultural permitiram compreender melhor as práticas das diferentes equipes dentro do museu e a projetar materiais pensados para serem trabalhados a partir de dois modos: do institucional para si e para o público. Desse modo, a produção desses materiais possibilita potencializar as práticas educativas dentro do MALG enquanto rede de conexões, seja como desenvolvimento da pesquisa e prática curatorial institucional, envolvendo as equipes do museu, desde o projeto à corporificação de ações culturais; seja como aproximação educativa do público com o espaço cultural, seu acervo, história e prática artística, cultural e social.

Palavras-chave: *Materiais Educativos; Instituição Cultural; Museu de Arte; MALG.*

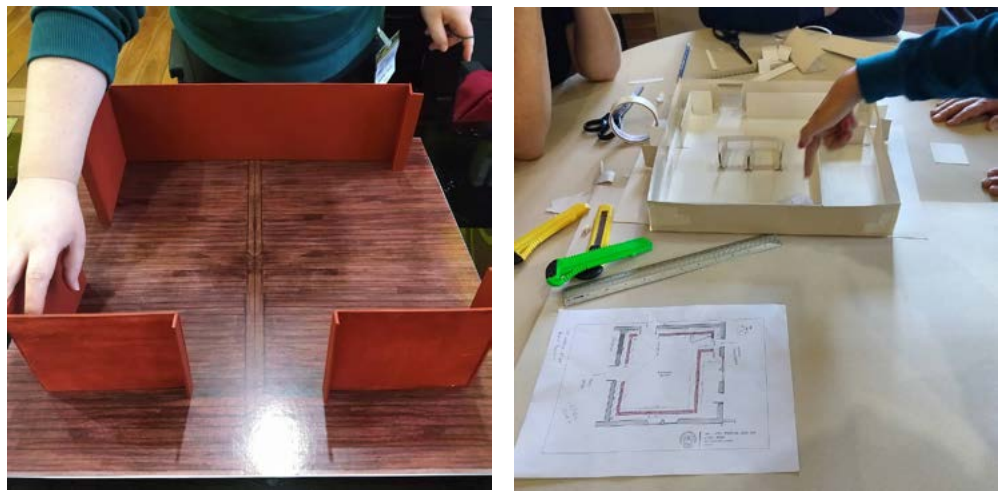
O Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG) é um órgão suplementar do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. A origem do MALG está relacionada com a antiga Escola de Belas Artes, que surgiu em Pelotas em 1949, passando a integrar a Universidade Federal de Pelotas, em 1969, com sua criação, e transformando-se em Instituto de Letras e Artes em 1973. Ainda quando Escola de Belas Artes, promovia cursos de extensão à comunidade, e um dos artistas que ministrava frequentemente cursos de pintura, quando de sua vinda a Pelotas, era Leopoldo Gotuzzo. O artista Leopoldo Gotuzzo era pelotense, mas após sua formação e passagem pela Europa, ao retornar ao Brasil, radicou-se no Rio de Janeiro. Mas nunca deixou de vir à sua cidade natal e aqui estabelecer relações de ensino da pintura, e, também, exposições de

¹ Possui Licenciatura em Artes Visuais pela UFPel (2018) com período sanduiche na UEVORA, Especialização em Artes pela UFPel (2021) e Práticas Curatoriais pela UFRGS(2020). É mestrando em Artes Visuais pela UFPel. Integrante do LACMALG. Contato: renan.ssanto@hotmail.com

² Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela UCS (1988), mestrado em Filosofia (1992) e Doutorado em História (2002) pela PUCRS e Doutorado em Educação pela UFPel (2009). Vice-reitora da Universidade Federal de Pelotas. Contato: ursularsilva@gmail.com

suas obras. Gotuzzo foi aos poucos doando obras para a Escola de Belas Artes e não escondia seu desejo de ter um acervo com seu nome, quem sabe um museu, tanto que em seu testamento e em cartas deixou doações para compor este acervo na UFPel. E assim, em 1986, embora o artista já fosse falecido, se efetivou seu sonho e o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo foi criado. Atualmente o Museu possui mais de 3 mil obras divididas em 8 coleções, contendo entre pinturas, desenhos, gravuras, fotografias, esculturas e objetos.

É importante ressaltar que a presença de um museu universitário em uma cidade tem impacto tanto em questões de educação para as artes quanto a educação patrimonial e mesmo para uma inserção na comunidade por meio do turismo. A Região Sul do Estado do Rio Grande do Sul tem a Universidade Federal de Pelotas como uma universidade de grande porte, com mais de 20 mil estudantes, e oferece cerca de 96 cursos de Graduação. O Centro de Artes da UFPel conta com 17 cursos de Graduação num universo que abrange uma diversidade de áreas das artes, dentre Dança, Teatro, Música, Cinema, Design e Artes Visuais. O Museu Leopoldo Gotuzzo é o único museu de artes da cidade, sendo, portanto, um espaço de formação dos estudantes através da pesquisa, do ensino e da extensão e se insere na comunidade representando também a cultura local, tendo um espaço de visitação muito valorizado pelo turismo. Sua localização frente ao Mercado Público da cidade e ao lado da Prefeitura também nos dimensiona o quanto este lugar tem grandes possibilidades de atrair a comunidade. Dessa forma, entendemos que as ações desenvolvidas neste local são ampliadas do âmbito acadêmico para a comunidade em geral, fazendo com que esta vivência do museu se consolide cada vez mais no cotidiano pelotense.



Figuras 1 e 2: Maquetes produzidas pelos colaboradores do MALG entre 2018-2019, para projetos nas salas do MALG: galeria Marina de Moraes Pires (esquerda) e galeria Leopoldo Gotuzzo (direita). *Fonte: MALG / Redes Sociais do museu.*

As ações do MALG ganharam um novo vigor com a mudança para seu novo prédio durante o ano de 2018. Contando com um recém-concluído processo de revitalização da antiga Escola Eliseu Maciel, o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo abre suas portas ao público através de uma série de ações culturais durante o processo de instalação, como apresentações com dança e música; seguido da abertura da exposição MALG in loco na Sala do Patrono, em Julho de 2018. Durante as ações culturais durante a abertura citada, os alunos da disciplina de Seminário de Tópicos Especiais em Curadoria, ofertada pelo curso de Bacharelado em Artes Visuais da UFPel, realizaram algumas experiências curatoriais no museu a partir do acervo institucional disponível. Dessas pequenas atividades práticas dentro do MALG e do interesse em seguir a pesquisa na área, surge o Laboratório de Curadoria do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (LACMALG), aproximando dessa forma alunos da graduação ao museu de arte universitário.

Entre os servidores, pesquisadores e colaboradores do MALG, as demais exposições foram sendo desenvolvidas através do planejamento de ações e projeções expográficas das galerias para melhor visualização do conjunto articulado, produzindo-se, por vezes, materiais que auxiliassem durante esses processos (Figuras 1 e 2).

Essa aproximação entre os estudantes e a instituição cultural possibilita uma potencialização das práticas cotidianas, renovando o olhar e ampliando os sentidos sobre as ações desenvolvidas. Assim, através dessas interações entre os setores do museu, professores e alunos, surgem novas propostas para o que permeia a produção curatorial, a expografia e a integração desses processos como uma construção educativa enquanto imersão à exposição visitada (Figuras 3 e 4).



Figuras 3 e 4: Registros de processo da exposição Trajetórias: da formação à inserção no circuito—parte 1, e 2019. A esquerda, o professor e curador José Luiz de Pellegrin junto ao projeto expográfico. A direita, o mesmo projeto no centro da galeria Marina de Moraes Pires (MALG) com a exposição montada. *Fonte: MALG / Fotografia por Daniel Moura.*

Acompanhando através do Laboratório de Curadoria e como Colaborador do museu foi possível identificar algumas possibilidades quanto ao desenvolvimento educativo durante as práticas presentes. Ainda que participando ativamente do processo, o trabalho desenvolvido parte de um afastamento do objeto de estudo, enquanto forma de observação da ação: a percepção das práticas no museu, bem como a experiência passada através dessas, atrelada à atenção ao fazer coletivo, buscou formas para aperfeiçoar essas ações e materializá-las em materiais educativos para a instituição cultural que possibilitassem uma potencialização de experiência durante essas interações, permitindo trazer à vista o museu de arte enquanto espaço, no perceber as galerias e exposições por um outro ângulo; e memória, explorando modos de proporcionar novas formas de interagir com esse – tanto o público quanto o próprio museu.

MATERIAIS EDUCATIVOS INSTITUCIONAIS: PARA O MUSEU E PARA O PÚBLICO

Pensando por meio dessa interação cultural e educativa, a produção e acesso do público a esses materiais possibilita adentrar a uma forma outra de se encontrar e perceber as conexões ao seu entorno enquanto junto do espaço institucional, provocando uma maior aproximação com as ligações provocadas pelo processo curatorial. Para além do sentido entre museu e público, esses materiais produzidos por insti-

tuições culturais podem vir ser trabalhados ainda em uma interação entre museu–museu. Nesse sentido, o mesmo material produzido para uma interação partindo do museu, pode também ser integrado dentro das práticas da instituição, como a própria produção de uma determinada exposição, aproximando, assim, os setores da instituição cultural envolvidos em seus processos e possibilitando uma nova experiência a aqueles que já atuam no museu, através do espaço e acervo da instituição.

A partir dessa vivência e pela experiência do fazer durante o cotidiano no museu, surgem duas propostas de materiais educativos para serem trabalhados dentro do museu, mas de uma dupla perspectiva: pensando suas potencialidades para a prática do museu na projeção de ações institucionais; e para a interação do público, possibilitando novas formas de atenção ao entorno cultural. São eles: Miniatura expositiva educativa e o acervo cultural institucional e Arquivo-vivo.

MINIATURA EXPOSITIVA EDUCATIVA E O ACERVO CULTURAL INSTITUCIONAL

O material é um projeto em desenvolvimento focado na ideia de ação educativa com dupla potencialidade, ou seja, que o mesmo suporte funcione dentro da relação do museu–museu quanto na relação museu–público.

Esse projeto vem sendo trabalhado seguindo algumas etapas, da idealização a construção de cada peça. Por se tratar de miniaturas expositivas que contam com o acervo na mesma escala reduzida, o primeiro objetivo foi manter uma escala proporcional as salas que possibilitassem uma boa interação com as peças menores do acervo. Partindo do projeto de revitalização do atual prédio, bem como o acesso ao mesmo, foi possível retirar as medidas aproximadas da estrutura interna dos espaços expositivos, considerando as aberturas (portas e janelas), painéis expográficos e até a própria espessura da parede entre salas. Assim, foi possível encontrar os melhores materiais – e mais acessíveis – que se adequassem tanto para as dimensões trabalhadas quanto para a conservação posterior desse material – considerando as condições climáticas específicas da região da cidade de Pelotas/RS.



Figura 5: Projeção 3D da galeria Luciana Renck Reis (MALG). Fonte: Autor.

Após essa primeira etapa, as salas passaram por um processo de modelagem digital para permitir uma melhor percepção das próximas etapas de construção, bem como compreender as especificações de cada sala expográfica. Ainda fazendo-se uso do projeto de revitalização, foram trabalhadas as aplicações de aberturas, bem como a textura utilizada (Figura 5).

Passando pelos processos gráficos de projeção desse material, bem como tendo definido as relações de escala da miniatura expositiva e do acervo institucional, inicia-se a construção do material. Devido as dimensões de cada galeria – com escala 1:20 utilizada e com adaptações necessárias para uma melhor experiência e usabilidade – o material foi dividido em 3 partes, uma para cada galeria (*Leopoldo Gotuzzo, Marina de Moraes Pires e Luciana Renck Reis*), facilitando seu deslocamento, armazenamento e a interação coletiva. Entretanto, pelo mesmo motivo, o tempo para construção do material completo (as 3 salas) precisou ser ampliado, por conta da limitação de espaço para armazenamento desse material antes de ser entregue à instituição – que se encontra fechada até o momento.



Figuras 6 e 7: Projeto da galeria Luciana Renck Reis (MALG) desenvolvido. Fonte: Autor.

O primeiro espaço construído foi a menor dentre eles: a *Galeria Luciana Renck Reis* (Figuras 6–8). A escolha não se dá por grau de importância entre galerias dentro da instituição, mas pela frequência de alternância de projetos expostos. Dentre as salas expositivas que o MALG possui, essa é que mais se aproxima de um espaço de laboratório curatorial na instituição. Em 2019, por exemplo, só nessa galeria foram organizadas, de maio a novembro, 5 exposições diferentes: *Sabores nas coleções do MALG* (28/maio), *Geometrias: em torno da pureza das formas* (16/julho) e *Entre Mundos: Lenora Rosenfield* (19/setembro), todas com

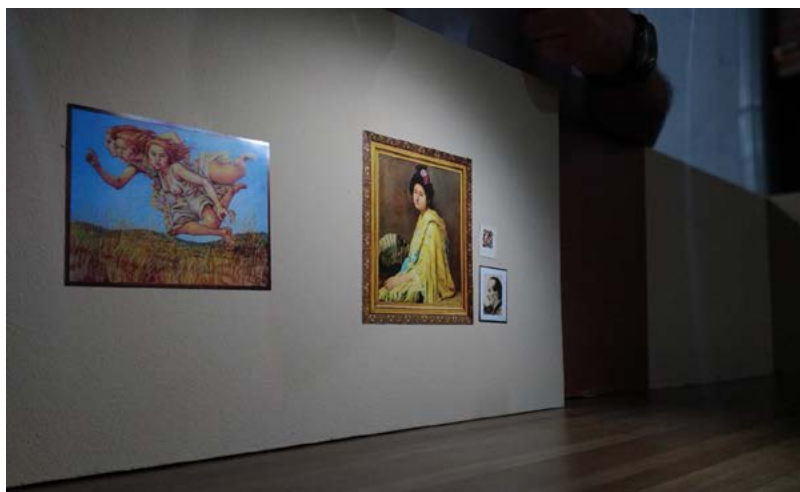


Figura 8: Registro da miniatura expositiva da galeria Luciana Renck Reis (MALG). Fonte: Autor.

a curadoria do LACMALG – Laboratório de Curadoria do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo; *UKIYO-E: Gravura Japonesa na Coleção L. C. Vinholes* (31/outubro), com a curadoria de Rosana Pereira de Freitas; e *Matoadentro* (21/novembro), com a curadoria de Clóvis Vergara de Almeida Martins Costa. Dessa forma, assim que o museu retornar às atividades – de ensino, pesquisa e extensão – no museu, o material estará disponível para auxiliar no desenvolvimento dos próximos projetos.

Manteve-se, do início à entrega ao museu, a preocupação de uma projeção mais fiel possível do espaço expográfico real. Com essa aproximação à realidade (do espaço e do acervo) é possível encontrar novas experiências quanto a prática curatorial das próximas ações nas galerias, pensando no processo educativo que também aproxima os setores da instituição (como o setor museológico e o setor de conservação e restauro, por exemplo) pela prática em grupo cotidiana.

Não se amplia tão somente essa aproximação do museu com o próprio museu, mas ainda também entre museu e público. Através da sua aplicação no espaço projetado – não necessariamente em toda exposição futura, mas em ações educativas pontuais – é possível criar uma aura interativa que media o lugar entre o sujeito e seu entorno.

"[...] O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivesse combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: "É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos". Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo "tomavam distância" do seu mundo e o reconheciam. Em certo sentido, era como se estivessem "emergindo" do seu mundo, "saindo" dele, para melhor conhecê-lo." (Freire, 2011, capítulo 6, 19 par.)

Como é apontado por Paulo Freire (2011), esse distanciamento do sujeito com o espaço que ocupa possibilita o encontro de novas leituras do seu mundo, (re)conhecendo e (re)significando seu olhar. Dessa forma, a miniatura expositiva é compreendida como uma codificação daquele espaço e tempo da ação cultural. Em sua escala de realidade (Figuras 9 e 10), o museu encontra novas formas de falar e o público novas formas de ouvir.



Figuras 9 e 10: Comparação do espaço expositivo real para o espaço em escala reduzida. Esquerda: Registro da Exposição Geometrias, realizada na Galeria Luciana Renck Reis em 2019 / Direita: Registro da miniatura expositiva produzida dessa mesma galeria. Fonte: Autor.

O material, contudo, foi construído partindo de uma perspectiva coletiva. Ainda que desenvolvido por uma pessoa dentro de uma pesquisa específica, suas ideias surgiram das experiências compartilhadas em grupo e serão adaptados conforme a interação desse mesmo. O material, que é do museu, se desenvolverá a partir dos novos encontros e interações, encontrando suas próximas características no fazer coletivo.

Dessa forma, esses materiais foram produzidos para receber as alterações (visuais e temporais) que acompanharão o decorrer dos anos do museu. As cores se adaptam, os painéis se adaptam, as exposições se adaptam, o museu se adapta – e segue vivo.

ARQUIVO-VIVO (PROPOSTO)

O material *Arquivo-vivo*, por sua vez, é uma proposta de material educativo institucional ainda não desenvolvida de forma materializada, ou seja, que se encontra ainda em sua fase de planejamento e projeção de sua construção física, constando como atividade previamente indicada nos projetos para editais que o MALG se inscreveu nesse ano de 2021. Assim como a *Miniatura expositiva educativa e o acervo cultural institucional*, esse também é pensado como uma ideia de ação educativa com dupla potencialidade, porém pensando mais na presença da educação patrimonial informativa do acervo do que diretamente a relação de conexões entre obras e do espaço expositivo do museu. Uma não exclui a outra, muito pelo contrário: são materiais complementares, potencialmente ricos em seus aspectos culturais e educativos.

Com o tamanho do acervo do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, essa proposta demandará também passar por algumas etapas de produção e um tempo maior de pesquisa. Tendo uma base de armazenamento como seu suporte (Figura 11) – um arquivo de aço de escritório customizado, com gavetas para pastas com cores diversificadas para melhor identificação do tipo de seu conteúdo –, o material tem em seu primeiro momento a pesquisa, cadastro e ordenação de itens das coleções do MALG, como documentos de artistas, obras de artes e objetos doados. Nos momentos seguintes, é instigado a agregar-se o conhecimento cultural da comunidade, convidando o público, a partir de ações educativas pontuais, a colaborar com o crescimento desse material, ampliando as informações que constam no acervo e adicionando outras ainda não contempladas por esse.



Figura 11: Conceito do material projetado. Fonte: Autor.

Desse modo, o material *Arquivo-vivo* se projeta à comunidade como um dispositivo, um suporte de conhecimento, de preservação da memória cultural da região. Na relação com o museu, a partir da alimentação desse material é possível identificar conexões históricas da cultura e do patrimônio – dentro do acervo e do seu entorno, abrangendo-se aqui patrimônios materiais e imateriais da comunidade local –, permitindo assim a visualização e ampliação do discurso curatorial dentro das ações do museu, seja no projeto expográfico ou nas atividades de mediação junto ao público. Relacionando-se ao público, seu conteúdo

permite autonomia do visitante espontâneo ou pesquisador quanto ao contato com o acervo da instituição. Essa aproximação entre acervo e público cobre uma lacuna considerável entre o que há no acervo e o que é frequentemente exposto, trazendo à vista – e à vida – obras pouco requisitadas aos discursos dentro das exposições realizadas no museu.

REFLEXÕES FINAIS

Por conta do distanciamento social tomado como medida de segurança contra disseminação da covid-19, o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo se encontra fechado para visita até o momento. Com isso, as ações gerais da instituição estão com seus esforços direcionados ao ambiente virtual, tendo realizado ações curatoriais e educativas por meio das redes sociais oficiais da instituição e através de seu site. Essa medida adiou a utilização desse material desenvolvido, que já conta com a miniatura expositiva da galeria Luciana Renck Reis disponível no museu.

Tão breve quanto o museu volte a suas atividades presenciais com o público, espera-se que a Miniatura expositiva educativa, junto ao acervo cultural da instituição reproduzido, possa ser utilizada dentro do cotidiano da instituição, tanto para as interações com o público quanto com o próprio museu. As possibilidades de mediações (internas e externas) potencializam a experiência da prática e do ensino cultural.

Bem como as galerias em miniaturas, o projeto *Arquivo-vivo* possui um estimado potencial educativo sobre o patrimônio cultural do município. Disponibilizar o acesso ao acervo através desse material é uma via de duas mãos: permite o público a se encontrar com o que nem sempre está visível, possibilitando novas experiências entre público e museu; e permite o próprio acervo a ganhar vida, expandindo seu alcance para além da reserva institucional ou a determinado discurso curatorial.

Ambos os projetos, de uma forma ou de outra, são ações em desenvolvimento, uma vez que o próprio museu – enquanto instituição cultural e acadêmica – é um espaço de constante movimento, que transita entre os tempos e se adapta aos cenários trazidos pela contemporaneidade. Manter estruturas sólidas, resistentes e, principalmente, receptivas a essas mudanças foi o que deu essência a esses materiais.

REFERÊNCIAS

Avila, K. O., Angeli, J., & Bonilha, C. (2015). Ação educativa MALG – Museu, Escola, Comunidade. In Michelon, F. F., Nunes, J. F. I., & Bussoletti, D. M. (Eds.), *Anais do Congresso de Extensão e Cultura da UFPel: memórias e muitos tempos*. (pp. 35-38). Ed. da UFPel. <https://cutt.ly/4kGjNMI>

Barbosa, A. M. (1989). Arte-educação em um museu de arte. *Revista USP*, 2, 125-132. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i2p125-132>

Barbosa, A. M. (2010). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais* (3rd ed.). Cortez.

Barbosa, A. M., & Coutinho, R. G. (Eds.). (2008). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social* (1st ed.). Editora UNESP.

Bonilha, C. L. (2016). Aprendendo a aprender a partir da arte: análise do material educativo da exposição *Liberdade em Movimento*. In *Trabalhos Completos – Eixo 19. Educação e Arte ANPED SUL*. (pp. 1-16) <https://cutt.ly/HWXqq65>

EJE 4: Culturas híbridas e instituciones culturales y educacionales.

Camnitzer, L., & Pérez-Barreiro, G. (Eds.). (2009). Arte para a educação / educação para a arte. Fundação Bienal do Mercosul. <https://cutt.ly/WW807yL>

Castro, F., & Soares, O. J. (2012). Materiais educativos de museus e formação de professores: a experiência do Museu da Chácara do Céu. In Encontro Internacional de Educação Não Formal e Formação de Professores. (pp. 1-2). MAST. <https://cutt.ly/WW8LBsh>

Espirito Santo, R. S. do. (2021). Educativo MALG: análise e produção de materiais educativos institucionais no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, Universidade Federal de Pelotas). <https://cutt.ly/FT170B0>

Freire, P. (2011). A importância do ato de ler em três artigos que se completam: Volume 22 (versão Kindle). <https://cutt.ly/7T16Taa>

Grinspum, D. (2000). Educação para o patrimônio: Museu de Arte e Escola—Responsabilidade compartilhada na formação de Públicos. (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). <https://cutt.ly/HWXec35>

Haeser, E. F. (2008). O texto sincrético no ensino da arte: material educativo da fundação Iberê Camargo. (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). UFRGS Lume Repositório Digital. <http://hdl.handle.net/10183/15679>

LACMALG. (2021, Novembro 21). Página inicial. <https://wp.ufpel.edu.br/curadoria>

Lamas, N., & Marmo, A. R. (2012). Material Educativo em arte: investigação conceitual e metodológica. In Geraldo, S. C., & Costa, L. C. (Eds.), Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. (pp. 805-819). ANPAP. <https://cutt.ly/SWXrHRi>

MALG. (2021, Novembro 21). Página inicial. <https://wp.ufpel.edu.br/malg>

MALG [@malg.ufpel]. (s.d.). Posts [Instagram perfil]. Instagram. Recuperado em 21 de novembro de 2021, In <https://www.instagram.com/malg.ufpel/>

Marandino, M., Monaco, L., Lourenço, M. F., Rodrigues, J., & Ricci, F. P. (2016). A Educação em Museus e os Materiais Educativos. GEENF/USP. <https://cutt.ly/GWXrjrE>

Moschoutis, H. S., & Gonçalves, E. (2011). Cartografando as Ações Educativas do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo. In Frankenberg, L. C. (Ed.), Anais do XII Salão de Iniciação Científica. (pp. 1-3) EDIPUCRS. <https://cutt.ly/oWXriCy>

Novaes, L., & Alexandre, R. F. (2016). Materiais educativos em museus: investigando as possibilidades de desenvolvimento de experiências memoráveis. Pesquisas em percursos pedagógicos, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.26731>

Rocha, M. C. S. (2010). Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo: contribuição e integração com o ensino de Arte através de seu Setor Educativo. (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Pelotas). PGA UFPel Monografias. <https://cutt.ly/bWZ75hN>

Rodrigues, M. C. (2016). Pesquisa de público do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, Pelotas/RS. (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Pelotas). UFPel Pergamum. <https://cutt.ly/FT2yOzL>

Schwonke, R. S. (2015). Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo: aspectos de sua gênese e relevância social para cidade de Pelotas. In Fialho, D. M., Santos, N. M. W., & Monteiro, C. (Eds.), Anais do 1º Colóquio Internacional de História Cultural da Cidade—Sandra Jatahy Pesavento. (p. 750-763). Marca Visual, PROPUR, GT História Cultural RS. <https://cutt.ly/HW8GAVd>

O POPULAR NO MUSEU: UMA POSSIBILIDADE DECOLONIAL?

THE POPULAR ART AT THE MUSEUM: A DECOLONIAL POSSIBILITY?

LO POPULAR EN EL MUSEO: ¿UNA POSIBILIDAD DECOLONIAL?

Barbara Cristina de Campos Almeida Passeau¹

Instituto de Artes da UNESP

Resumo: Nesta proposta de artigo, procuro estimular o debate sobre uma história da arte outra, feita por produtores autodidatas brasileiros, de origem marginalizada – aqueles que convencionamos chamar de “artistas populares”. Embora outra, esta história não é oposta à história da arte que costumamos ver nas escolas e nos museus, mas ainda pouco representativa nestes circuitos institucionais. A ideia é olhar para as práticas museais contemporâneas de inserção da arte popular e debater o que é válido de ser registrado e valorizado e o que ainda há de espaço para que se favoreça de fato a interculturalidade, conforme proposta por Boaventura de Souza Santos (2009) ou a hibridação, se usarmos um conceito de Nestor García Canclini (2005).

Palavras-chave: cultura popular, museologia social, arte brasileira

O presente artigo pretende contribuir para o debate sobre a história da arte brasileira contemporânea a partir do registro e da análise de algumas exposições temporárias recentes, cujas curadorias trazem narrativas que destoam da linha da história da arte universal. Tal perspectiva universal, oficial e eurocêntrica, embora já venha sendo há muito questionada, ainda é dominante na bibliografia sobre o tema, como mostra um estudo feito em 2017 pelo pesquisador Bruno Moreschi. Ele analisou os artistas mencionados em 11 dos livros utilizados em cursos de graduação de artes visuais no Brasil e, segundo ele, “a partir da análise desses dados, observou-se que de um total de 2.443 artistas, apenas 215 (8,8%) são mulheres, 22 (0,9%) são negras/negros e 645 (26,3%) são não europeus. Dos 645 não europeus, apenas 246 são não estadunidenses.” (MORESCHI, 2017, sem página). Se o ensino das artes ainda é marcado por esta tradição colonial, as exposições temporárias podem ser uma das alternativas para diversificarmos o discurso, registrarmos dissonâncias e observarmos, a partir de outro ponto de vista, a produção artística que vem sendo desenvolvida em nosso país.

Tal discurso, porém, poderia ser decolonial? O museu, que deve suas origens à modernidade, carrega consigo também a colonialidade do poder, que advoga para si a sua epistemologia como a única possível. As alteridades que aborda, desde sua origem, seja nos museus de história natural, seja nos museus de arte, são através de um exotismo que molda e julga as expressões artísticas destoantes da norma de acordo com seus padrões estéticos. Contemporaneamente, no entanto, podemos observar que algumas instituições têm atuado para estabelecer curadorias diversas e plurais, principalmente em suas mostras

¹ Doutoranda e mestre em Abordagens Teóricas da Arte pelo Instituto de Artes da UNESP, faz parte do Laboratório de Pesquisa em Identidade e Diversidade Cultural do referido instituto e desenvolve pesquisa focada em história e crítica de arte brasileira.

temporárias, que incluíam narrativas antes marginalizadas do cânone histórico e artístico. Acredito, desta forma, que o museu não pode ser decolonial, mas que pode propor exercícios decoloniais, que questionem seu próprio passado e ajudem a construir uma história presente mais representativa. O presente texto, portanto, poderá nos ajudar a nos posicionarmos frente a estes museus, ainda hoje vistos como grandes detentores do conhecimento, seja para valorizar e documentar iniciativas recentes, seja para responsabilizar e cobrar novas posturas.

O ponto de vista a partir do qual pretendo olhar é o do que costumamos chamar de arte popular, outro conceito que por si só também já carrega diversas polêmicas. Escolhi esta perspectiva porque a arte do povo (como preferiria Ana Mae Barbosa, por exemplo) é assim classificada, a meu ver, justamente por não se enquadrar na epistemologia moderna. A arte popular é aquela feita por pessoas não especializadas, ou seja, não estudadas de acordo com a ciência ocidental que rege as nossas relações de poder. São, assim, consideradas autodidatas, gênias incompreendidas e romantizadas pelo circuito erudito, como se os saberes tradicionais e ancestrais que permitem as criações artísticas não fossem em si uma forma de conhecimento. Segundo Boaventura de Souza Santos, ao se referir ao conhecimento dominante:

A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. (SANTOS, 2009, p. 25)

Vejamos, portanto, como estas formas invisíveis do outro lado da linha abissal proposta pelo teórico têm sido visibilizadas nas exposições recentes. Antes disso, no entanto, é importante fazer um breve histórico desta abordagem, visto que não é de hoje que o povo é representado no circuito institucional brasileiro.

Antes mesmo de termos brasileiros considerados "artistas", vemos os tipos nacionais representados a partir da visão daqueles que se aventuravam pela nova terra, como os holandeses Frans Post ou Albert Eckhout ainda no século XVII. Mesmo a arte produzida aqui a partir dos séculos seguintes, nos moldes franceses ensinados pela Academia Imperial de Belas Artes, mantém o interesse pelos tipos locais, que começam a delinear uma nacionalidade e identidade características do Brasil. O Caipira Picando Fumo de Almeida Júnior pode ser um exemplo icônico tanto do personagem como do uso de luz e cores que reproduziam uma atmosfera particular. O popular, neste momento, é tema.

Esta busca por uma nacionalidade, que se alinha ao desejo de construção de uma nação e se mantém até o início do século XX, ganha ecos no Modernismo, que mantém o povo como tema relevante de suas produções, mas também busca estudar o popular como autor. Mário de Andrade e suas pesquisas folclóricas, por exemplo, objetivam conhecer as diversas manifestações populares principalmente no nordeste e no norte do país, mas ainda numa perspectiva folclorista, de resgate das manifestações a partir da mediação de pesquisadores e especialistas que dominam os códigos eruditos. É do século XX também o início do processo de musealização da arte popular, protagonizado por Mestre Vitalino, que ganha uma exposição curada por Augusto Rodrigues em 1947, na Biblioteca Castro Alves no Rio de Janeiro, chamada 1ª Exposição de Cerâmica Pernambucana. A ela, seguem-se muitas outras iniciativas, dentre as quais podemos mencionar esta mesma exposição dois anos mais tarde no MASP de São Paulo, espaço recém inaugurado que inclui entre seus propósitos o de divulgar a arte popular, como vemos nesta citação de uma carta do diretor do museu à época, Piero Maria Bo Bardi, a Renato de Almeida, secretário-geral da Comissão Nacional do Folclore:

Estamos muito consciô[sic] da importância da preservação do folclore nacional e temos em nosso programa de atividades várias manifestações neste sentido, inclusive o desejo de organizarmos uma seção permanente de arte popular em nossas salas de exibição (PEDROSA in Pedrosa; Toledo; González, 2016, p.29)

É claro que, desde então, as concepções e formas de abordar o popular foram e ainda são muito debatidas, mas, como mencionei anteriormente, julgo importante observarmos como hoje a arte do povo é representada nas instituições culturais e de quais formas. Para tanto, trouxe aqui um recorte de 5 instituições culturais brasileiras – aquelas que receberam mais verbas da lei federal de incentivo à cultura no período, o que poderia indicar um alcance e visibilidades importantes e condições, ao menos financeiras, de ampliação de suas políticas de acervo, comunicação e exibição – e suas exposições temporárias entre 2016 e 2020. Foram elas: Instituto Cultural Inhotim, Instituto Tomie Ohtake, MAM – SP, MASP e Fundação Bienal de São Paulo. Analisei todos os artistas que participaram de tais mostras e procurei encontrar quais deles poderiam ser considerados populares, ou seja, não formados no conhecimento artístico acadêmico que se consagrou como o único possível.

Para o presente artigo, escolhi trazer uma análise mais ampla a partir de alguns itens observados e suas repetições, afim de produzir um debate sobre o setor cultural como um todo e não particularizado em uma ou outra instituição. A ideia é que possamos formar nosso olhar para outras curadorias a partir desses exemplos.

AS ADJETIVAÇÕES

Em linha com o exposto por Boaventura de Souza Santos, Edgardo Lander diz que

As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. (LANDER, 2005, p. 13)

Embora hoje o uso desses termos não seja mais recorrente, é possível perceber que muitas vezes ainda somos viesados pela forma como construímos o conhecimento das manifestações outras, através de categorizações como arte primitiva, arte naïf, arte brüt – ou mesmo popular, para incluirmos uma crítica também ao termo que, na falta de outro, optei por usar neste artigo. Tais adjetivações, ao mesmo tempo que favorecem a linha abissal já abordadas aqui, acabam por colocar as produções às quais se referem em outro tempo, outra linha na história, já ultrapassada. As exposições observadas não utilizavam nenhuma dessas categorias como elementos divisores da curadoria, mas acabavam por adjetivar as produções populares de seu catálogo com elementos que podem remeter a essas etiquetas históricas.

No Instituto Tomie Ohtake, por exemplo, a sétima edição do Prêmio EDP nas Artes, que consagra e visibiliza novos artistas ainda pouco reconhecidos, reconheceu Arivânio Alves, natural de Quixelô, no Ceará. O texto da exposição sobre ele carrega muitas dessas questões:

Artista que ilustra bem o gênero que muitos chamam de naïf, parte de situações do seu cotidiano mental para construir uma obra visual que é uma interpretação de mundo. Tem na simplicidade a sua principal

característica, ao articular temas, cores, formas e ao trazer elementos biográficos e memórias afetivas que erguem um castelo mental muito próprio. Há ali um cronista, no sentido de viver cada instante com grande poder de observação, e uma ingenuidade, que permite viver cada experiência como nova e única (EXPOSIÇÃO, 2021, sem página)

Para além do termo naïf que abre a citação, que não se refere diretamente ao artista, mas ao tipo de arte que faria, segundo o texto, vemos que simplicidade e ingenuidade são referências relevantes para classificá-lo, o que pode indicar esta reminiscência das categorias históricas de desenvolvimento e tradição.

Outro exemplo é o de Pitágoras Lopes, que participou do 34^º Panorama da Arte Brasileira, sob o tema Da Pedra da Terra Daqui, de 2015. A descrição de sua obra no catálogo também mostra marcas: “Pelo acúmulo, ele explicita a associação de uma pulsão gráfica expressiva com um mundo interior turbulento, algo místico e ingênuo, algo irônico e mordaz” (MIYADA, 2015, p.121). A ingenuidade é retomada, além de esta possível conexão interna direta com o inconsciente, mística, característica da arte bruta que ganha força a partir dos anos 40. Esta abordagem de que o artista autodidata criaria a partir de um dom ou de uma habilidade de conectar-se de uma forma única com o seu interior faz com que o seu contexto sociocultural acabe sendo apagado, visto que a figura do gênio incompreendido se sobressai e os saberes e técnicas que possui e compartilha são minimizados.

Outros trechos poderiam ser mencionados, embora os usos sejam muito similares. Acredito que muitas vezes alguns marcadores possam ser importantes como estratégia de fortalecimento de determinados grupos – como, por exemplo, arte feminista – mas que os casos aqui mencionados acabam por atingir um objetivo oposto, o de falta de reconhecimento e identificação social ou cultural. É importante observarmos a linguagem para que não seja mantido o olhar do outro sobre as produções.

A BUSCA POR UMA IDENTIDADE

A arte popular, conforme abordado anteriormente, alinhou-se a um projeto de nação em desenvolvimento que buscava consolidar o Brasil interna e externamente a partir de suas particularidades. Segundo Martha Abreu, “a autenticidade da cultura popular era fundamental para que pudesse legitimar a expressão da verdadeira singularidade nacional” (ABREU, 2003, p. 5), principalmente a partir dos anos 30. Essa busca pela brasilidade era celebratória e corroborava com alguns mitos muito danosos para a expressão de grupos marginalizados: um deles é o de que somos uma nação multicultural, o que esconde as particularidades de cada grupo e, principalmente, os conflitos presentes nas relações entre eles; o outro, em linha com o primeiro, é o de que o Brasil se fundou a partir de uma democracia racial, fruto da miscigenação das três raças, algo que ainda hoje os movimentos negros e indígenas lutam para combater e, conseqüentemente, visibilizar suas origens e massacres sofridos.

As curadorias analisadas, bastante recentes, demonstraram uma preocupação em contextualizar e debater questões históricas e problematizar as próprias seleções, seja por meio de materiais complementares, como vídeos, seminários e outras ações educativas, seja por meio da proposição de mediações que trouxessem os conflitos inerentes à seleção de obras. Acredito ser importante, no entanto, notar que as temáticas brasileiras, que mostram a nossa identidade, ainda são comuns e valorizadas nas programações culturais.

Podemos observar como exemplos a exposição *A Mão do Povo Brasileiro*, de 2016, no MASP, que buscava reencenar a sua primeira edição, de 1969, e o 36º *Panorama de Arte Brasileira*, de 2019, no MAM, que trouxe o tema *Sertão*. Consultar os materiais complementares é fundamental para que o observador possa fazer uma leitura crítica das exposições e é algo a ser valorizado, visto que promovido pelas próprias instituições. Há que se considerar, por outro lado, o alcance de tais ações, visto que o visitante pode se limitar a caminhar pela exposição sem a consulta de nenhuma dessas ações de mediação. Caso seja esta a ação, pode acabar tendo uma visão homogeneizante ou mesmo estereotipada, guiada pelas cenografias ou generalizações necessárias pelo recorte. Tal visão acaba sendo reforçada pelo fato de os espaços estudados estarem todos em São Paulo, com exceção do Instituto Cultural Inhotim, o que também indica a concentração dos investimentos em arte e cultura do país, e que as referidas mostras retratam realidades externas ao Estado.

Esta relação me lembra Ulpiano Bezerra de Meneses, quando diz que “O patrimônio quando acentua as representações em detrimento da prática, esvazia o seu uso existencial e privilegia o “uso cultural da cultura” (MENESES, 2018, p.25). Isso porque tais exposições mostram o povo ou o sertão, mas não garantem a eles o acesso às mesmas. O patrimônio, assim, passa apenas a representar, ao invés de acessibilizar.

A ESTÉTICA POPULAR

Assim como na história da arte brasileira, conforme abordado anteriormente, podemos observar o popular caminhando de tema para autor na sua inserção no circuito institucional, ainda pode ser relevante pensarmos como ele se enquadra em cada uma das mostras aqui observadas. Muitas vezes a estética popular, ou seja, elementos populares utilizados nas composições artísticas, acabam ganhando mais espaço do que as produções feitas pelo povo, fazendo com que seja mantido o caráter de tema e não de autor. Explico com dois exemplos.

No Instituto Cultural Inhotim, apenas um artista poderia ser considerado popular, embora não pela sua origem acadêmica. Marepe ou Marcos Reis Peixoto, artista nascido em Santo Antônio de Jesus, é formado em Artes Visuais, mas utiliza de elementos populares, associados à sua origem, nas obras que produz. A instalação que pode ser vista em Inhotim, chamada *A bica*, cria através de suas calhas metálicas um escoamento da água da chuva, ligando-se também a questão da escassez de água no recôncavo baiano. Ela se estrutura, no entanto, de acordo com os códigos formais da arte contemporânea, podendo ser lida de acordo com o cânone vigente e não chamando atenção por uma estética que poderia ser destoante.

O mesmo acontece com a obra *Transnômades*, feita pelo coletivo Opavivará para a 32ª Bienal de São Paulo. Os cinco artistas que compõem o grupo fizeram a partir de uma pesquisa nas cooperativas de catadores da Baixada do Glicério e no CEAGESP módulos móveis que se assemelham aos carrinhos dos catadores de lixo que marcam o cenário da cidade. Elementos cotidianos, que poderiam ser considerados lixo, faziam parte das instalações, que também eram performance ao longo da programação da mostra. Não discuto aqui a relevância deste tipo de ação, que considero enorme na visibilidade de manifestações culturais, mas a passabilidade dos autores: artistas que conhecem os códigos da arte dominante podem passar propostas populares na mostra, mas o povo, que não compartilha desses mesmos códigos, ainda tem dificuldade de passar pelas portas do museu enquanto autor. Assim, mantém-se a presença dos códigos populares de forma alienada de sua realidade, mas alinhada à arte contemporânea e suas regras de fruição e beleza.

A INTERCULTURALIDADE

Por fim, acredito ser importante observar em oposição os princípios de multiculturalidade e interculturalidade, sendo este segundo o que parece reger as exposições aqui estudadas. Ana Mae Barbosa dizia ainda nos anos 90:

A multiculturalidade aditiva vem sendo veemente criticada por sociólogos, antropólogos, educadores e arte-educadores. Por abordagem aditiva entendemos a atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos a outras culturas. Multiculturalidade não é apenas fazer cocar no dia dos Índios, nem tão pouco fazer ovos de Páscoa ucranianos, ou dobraduras japonesas, ou qualquer outra atividade clichê de outra cultura. (BARBOSA, 1998, p. 93)

Embora o trecho acima trate da realidade das escolas, me parece também bastante aplicável ao setor cultural, quando propõe uma abordagem aditiva que não favorece os diálogos e relações entre as várias culturas que pretende exhibir. Conforme abordado no tópico anterior, vê-se de forma cada vez mais recorrente a preparação de materiais que exponham não só as diferentes realidades e propostas artísticas, mas também os conflitos inerentes à uma sociedade híbrida, conforme conceitua Nestor Garcia Canclini.

Neste sentido, vale à pena nos determos em duas das exposições estudadas. A primeira delas, Histórias da Dança, estava programada para acontecer no MASP em 2020. Cancelada por conta da pandemia de Covid-19, a curadoria acabou se tornando uma página on-line, que conta com os núcleos previstos para nortear a mostra. Ao acessar cada um deles, é possível ver uma seleção das obras que comporiam os espaços – em Gravidade, por exemplo, vê-se lado a lado uma escultura de Vitor Brecheret e uma de Nhô Caboclo, artista autodidata de Águas Belas, Pernambuco, além de registros fotográficos de performances e até manifestações. Segundo o site da instituição,

Abordando a dança em sua acepção mais ampla de movimento socialmente construído e codificado, Histórias da dança inclui gestos não necessariamente associados à dança: expressões transgressoras de sujeitos marginalizados, locomoção coordenada e disciplinada, gestos insurgentes e a ocupação subversiva do espaço público. A exposição contempla também vídeos de protesto ou danças de rua que viralizaram nas redes sociais ou plataformas como o Youtube. (HISTÓRIAS, 2020, sem página)

Esta ampliação da dança não é apenas aditiva, no intuito de mostrar outras formas e culturas, mas prevê a expansão do conceito e, conseqüentemente, um questionamento crítico do mesmo. Embora não seja possível saber como o projeto expositivo traria as relações entre as obras, no formato on-line o espectador é imediatamente provocado pela comparação das múltiplas linguagens, expressões, tempos e geografias. Além disso, vê-se também uma proposta que traz a cultura visual como centro, não só as Artes Visuais canônicas, o que por si só já desestabiliza os muros brancos do museu e se aproxima do cotidiano da população.

Outra mostra que vale ser citada é OSSO–Exposição–apelo ao amplo direito de defesa de Rafael Braga, realizada em 2017 no Instituto Tomie Ohtake. Nela, 29 artistas foram convidados a realizar obras que refletissem sobre o caso do jovem negro que dá o título da exposição, preso injustamente nas manifestações de 2013 no Rio de Janeiro. Realizada em parceria com o IDDD, Instituto de Defesa do Direito de Defesa, a mostra uniu os territórios da arte e da justiça e trouxe para o debate tanto o caráter social e político do

setor cultural como as desigualdades inerentes à cultura brasileira. De certa forma, ajudou a visibilizar o caso para além das mídias convencionais, gerando outro tipo de relação, reconhecimento e memória sobre o fato. A arte, nesse sentido, liga-se à sociedade e suas contradições, ao contrário de manter sua forma aurática reservada aos especialistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte proposto na presente apresentação é pequeno, mas pode ser representativo no intuito de considerarmos as produções das instituições culturais como parte da história da arte que é escrita contemporaneamente. Observar a comunicação dos acervos pode nos ajudar a construir uma narrativa viva, que está em diálogo com a mídia, os visitantes e as pressões da sociedade. Dessa forma, a arte trabalha para que histórias outras sejam representadas e visibilizadas e que proponham relações mais densas e próximas com seus interlocutores, sejam eles quem forem.

Por um lado, há que se reconhecer iniciativas que questionem os cânones e proponham essas pequenas rupturas. Por outro, há também que se observar o quanto ainda há espaço para que nós, produtores e pesquisadores culturais, trabalhem para desconstruir as narrativas dominantes e as marcas que a história da arte universal ainda deixa no sistema. Walter Mignolo reflete: "Concordo que hoje não há algo fora do sistema; mas há muitas exterioridades, quer dizer, o exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial." (MIGNOLO, 2008, p. 291).

É importante reconhecer, neste sentido, que as propostas aqui apresentadas se mantêm dentro do sistema imperial criticado. Acredito, porém, que possam, em conjunto com políticas de acesso, de valorização do patrimônio, memória e iniciativas comunitárias, contribuir para que este próprio sistema vá aos poucos se esgarçando e deixando de fazer sentido em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. (2003). Cultura Popular, um conceito e várias histórias. In: Abreu, M; Soihet, R. Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias. Casa da Palavra.
- Barbosa, A. M. (1998). Tópicos Utópicos. C/Arte.
- Coimbra, S., Albuquerque, F.; Duarte, M. (2010). O reinado da lua: escultores populares do nordeste. Caleidoscópio.
- Canclini, N. (2015). Culturas Híbridas. EDUSP.
- Exposição do 7o Prêmio EDP Nas Artes (2021). Instituto Tomie Ohtake. Disponível em: <https://www.institutotomieohtake.org.br/premios/premio_energias_nas_artes> Último acesso em: 17 de fevereiro de 2021.
- Frota, L. (2005). Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro. Aeroplano.
- Histórias da Dança (2020). Disponível em:< <https://masp.org.br/historiasdadanca>> . Último acesso em 21 de dezembro de 2021.
- Mascelani, A. (2009) O Mundo da Arte Popular Brasileira. Mauad Editora.

EJE 4: Culturas híbridas e instituciones culturales y educacionales.

Meneses, U (2018). Os museus e as ambiguidades da memória: a memória traumática. Conferência de abertura do 10º Encontro Paulista de Museus. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Ulpiano-Bezerra-de-Meneses.pdf> (texto). Último acesso em 18 de março de 2019.

MIGNOLO, W. D (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34.

Pedrosa, A; Toledo, T.; González, J (2016). A mão do povo brasileiro 1969/2016. Catálogo da exposição realizada de 2 de setembro de 2016 a 22 de janeiro de 2017 no Museu de Arte de São Paulo. Masp.

Santos, B. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Meneses, P., Santos, B. Epistemologias do sul. Almedina.

EL SISTEMA DE LAS ARTES EN LIMA COMO SISTEMA DISCIPLINARIO

O SISTEMA DAS ARTES EM LIMA COMO SISTEMA DISCIPLINAR

THE ARTS SYSTEM IN LIMA AS A DISCIPLINARY SYSTEM

Orietta Marquina Vega¹

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Resumen: Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión... el título de la obra de Michael Foucault me sirve para sintetizar la actitud y posicionamiento vigilante y disciplinario que el sistema de las artes en Lima aplica a los procesos creativos de los pintores que hoy pintan sobre lienzo en esta ciudad. Así, dichos procesos se traducen en prácticas de resistencia que los pintores realizan, desde su subjetividad y el uso de sus capitales, para ampliar los márgenes de acción que les otorga dicho sistema para habitar creativamente el mundo en devenir. Este control y vigilancia, no solo afecta directamente al hacer creativo de los pintores. Afecta, también indirectamente, a los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad colectiva e individual de los limeños, al disminuir las posibilidades de circulación de las pinturas y mermar, así, sus posibilidades de encontrar propuestas artísticas más cercanas a sus gustos y preferencias.

Palabras clave: *Procesos creativos en artes visuales, arte contemporáneo, sistema de las artes, prácticas artísticas de resistencia, pintura*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, se observa que toda sociedad realiza una forma u otra de estetización del mundo, y es justamente, según Lipovetsky y Serroy (2015), esa manera de hacerlo "lo que "singulariza una época o una sociedad" al llevar a cabo la humanización y la socialización de los sentidos y gustos" (p. 11). Sin embargo, dentro de la época actual ese trabajo de estetización del mundo se introduce dentro de la vida cotidiana y está al alcance de cualquiera. Los individuos de a pie son prosumidores de este, a través de la proliferación y desarrollo de los medios de comunicación y la tecnología. La cultura se convierte en un recurso más dentro de una economía dentro de la cual lo cultural genera beneficios y ayuda a construir las condiciones necesarias para la cohesión social y el empleo, posibilitando la producción de la riqueza y la participación ciudadana (Yúdice, 2002). En este sentido, García Canclini (2010) plantea la existencia de múltiples micro-relatos sin que ninguno llegue a organizar la diversidad del mundo en un meta-relato que ayude al sujeto a dotar de sentido su existencia. Por el contrario, articulan un nuevo contexto donde la fragmentación, multiplicidad, diversidad, hibridación, e interconexión son la constante. A dicho contexto lo denomina la sociedad sin relato.

¹ Artista y comunicadora visual. Doctora en Antropología, Magistra en Educación y Licenciada en Economía (PUCP). Pintora por la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú. Investigo los procesos creativos y la dimensión comunicativa de las artes visuales, la educación y el currículo.

Una sociedad sin relato, entonces, es aquella en la que las diferentes disciplinas, incluyendo a las artes, no logran configurar una narrativa universal o matriz que sirva de marco para dar sentido a las narrativas individuales o colectivas en toda su complejidad e interconexión. Pero, no solo ello. Es también una sociedad en la que los medios de comunicación de masas y las TIC amplifican las múltiples micro-narrativas existentes y aumentan la sensación de fragmentación, incertidumbre y fragilidad. La realidad se percibe dinámica y contradictoria, donde las posiciones de poder no son tan estables como antes. Por un lado, la ausencia de meta-relato pone sobre el tapete la subjetividad y la multiplicidad de perspectivas frente a lo cotidiano en todas sus dimensiones. Por otro lado, la presencia de los medios de comunicación, los espacios urbanos y las redes digitales como espacios de enunciación individual y colectiva, así como las múltiples formas de participación social que se entrelazan en la búsqueda de sentido, diluyen las barreras entre los diferentes campos en los que tradicionalmente dividíamos lo real: lo público lo privado, lo personal y lo profesional, el disfrute y el trabajo, lo individual y lo colectivo, lo cotidiano y lo extraordinario, lo científico y lo empírico, etc. Es una suerte de vínculo sin comienzo, que por asociación funciona hasta el infinito, lo que predomina y, dentro de él, el espectáculo está al alcance de todos.

El desenvolvimiento económico se sostiene en una lógica de competencia entre agentes, que se basa en la instrumentalización de las dimensiones estético-imaginario-emocionales de la creación artística, para aumentar la ganancia de las empresas y facilitar su acceso y posicionamiento en nuevos mercados. Lipovetsky y Serroy (2015) plantean que hay un cambio en las lógicas productivas del sistema que tiñe con una dimensión estético-emocional a los sistemas de producción, distribución y consumo. La producción industrial y la producción cultural ya no funcionan separadas irreconciliablemente sino que son transformadas por operaciones de naturaleza estética que dan origen a una economía estética. La vida cotidiana se estetiza y las marcas compiten integrando la dimensión estético-emocional. Lo real se visualiza a partir de ello.

El sentido, entonces, se construye “necesariamente ligado a las dinámicas afectivas del deseo y del goce” (Blanco y Sánchez, 2018, p. 31). La creación del valor asume una nueva lógica que denomino capitalismo cultural fragmentado porque se apropia de las características de fraccionamiento de la sociedad sin relato de la que nos habla García Canclini (2010) y las combina con las del capitalismo artístico que mencionan Lipovetsky y Serroy (2015) y Yúdice (2001). (Marquina 2021, p. 34)

Es decir, la generación del valor económico ha cambiado sus formas de operar y lo cultural pasa a ser un eje central, impulsado por los cambios tecnológicos y las migraciones que han puesto en contacto a culturas diversas, diferentes y distantes. Surgen nuevas formas de experimentar el mundo en las que lo vivencial cobra relevancia. En este contexto, a juicio de Teixeira (2013), “los mundos del arte, otrora periféricos en su conjunto, surgen hoy con una centralidad inaudita” (p.39). Así, la estructuración actual de la actividad artística y cultural prescinde del apoyo directo e indirecto, dada la ausencia del Estado a través de políticas culturales públicas. Y, por el contrario, cada vez más, “incorpora la intermitencia, el proyecto, el trabajo parcial, la doble jornada, la “autonomía”, la flexibilidad, la incertidumbre, la innovación y el riesgo. Es decir que, a partir de las prácticas y discursos de los propios artistas y profesionales de la cultura, se promueve una nueva conjunción entre el campo económico y el campo cultural y artístico” (Teixeira, 2013, p. 5).

La creatividad cotidiana se vuelve un valor orientado a la generación de innovaciones económicas, pero donde la cultura visual, entendida como “una estructura fluida centrada en la compensación de la respuesta de los individuos y los grupos, a los medios visuales de comunicación” (Mirzoeff, 2003, p. 21),

introduce la estetización y la hibridación como características centrales que conectan a productores y consumidores. Blanco y Sánchez (2018) parten de que existe una falta de lo Real como fractura del orden social o subjetivo que hace que el sentido se construya “necesariamente ligado a las dinámicas afectivas del deseo y del goce (...) dando lugar así a una concepción constructivista de las identidades sociales y subjetivas como efectos de procesos de articulación significativos y afectivos” (p. 31). Así, lo cotidiano se construye y reconstruye sin cesar, a partir de pequeños elementos que materializan nuestra existencia en cada momento y espacio, pero que, necesariamente, se entrelazan con lo imaginado y simbólicamente construido, a partir de los sentimientos, apegos y afectos que todo este entramado produce.

El desenvolvimiento económico se sostiene en una lógica de competencia entre agentes, que se basa en la instrumentalización de las dimensiones estético-imaginario-emocionales de la creación artística, para aumentar la ganancia de las empresas y facilitar su acceso y posicionamiento en nuevos mercados. Hay una modificación de la configuración del espacio, en términos físicos y de ubicación geográfica que, sin embargo, es fundamentalmente una transformación de este como lugar de emplazamiento político. Así, el renovado sistema económico hace proliferar oportunidades para el uso instrumental del lenguaje visual y el desarrollo de prácticas de creación y producción artísticas; pero subordinándolos a una lógica comercial que orienta al sujeto a construir una realidad vinculada al consumo y el espectáculo. Los roles dentro del campo artístico se trastocan y el artista, como creador de narrativas simbólicas que ayudan a darle sentido a la vida social, queda postergado.

Es desde esta perspectiva que rescatamos el análisis que realiza Foucault de lo social. Lo plantea como un escenario en el que el poder se despliega a través de mecanismos que no están centralizados solamente en el Estado. Para él dichos mecanismos se configuran desde y a través de todo un entramado social que establece formas de disciplina y control frente a la diferencia dentro de lo cotidiano. “El poder se construye y manifiesta en los discursos producidos dentro del circuito entretelado por la relación sujeto y grupos, ejerciendo dominio sobre sus acciones” (Palazio, 2014, p. 97). En este sentido habría que distinguir a las artes desde dos perspectivas complementarias que funcionan indisolublemente, una como institución y otra, como fenómeno social y cultural. Hay que tener en cuenta que las artes, “entendidas de manera general, son una invención europea de apenas doscientos años de edad” (Shiner, 2014, p. 21). Al respecto, Tatarkiewicz escribe que

la multiplicidad de aquello que llamamos arte es un hecho; en diferentes períodos, países, tendencias y estilos, las obras de arte no sólo tienen formas diferentes, sino que cumplen funciones diferentes, expresan intenciones diferentes y funcionan de modos diferentes. (Dziemidok en Tatarkiewicz 2001, p. 17)

De allí la necesidad del sistema de las artes de desarrollar prácticas discursivas que establezcan barreras o límites naturalizados dentro de una matriz de cotidianidad, moldeada y supervisada por las relaciones de poder entre sistema y artista que configuran el espacio social. Es, desde este punto de vista, que los procesos creativos de los pintores, en Lima hoy, se traducen en prácticas de resistencia que estos realizan, desde su subjetividad y el uso de sus capitales, para ampliar los márgenes de acción que el sistema de las artes en Lima les otorga, a fin de lograr habitar creativamente el mundo en devenir.

EL SISTEMA DE LAS ARTES

Para Shiner (2014) el concepto de sistema de las artes es más amplio que el de mundo del arte y “abarca los ideales y conceptos subyacente compartidos por los distintos mundos del arte y por la cultura en general, e incluye a quienes participan solo marginalmente en alguno de los mundos del arte” (p. 32). Quiere ello decir que el sistema de las artes se configura desde dos núcleos referenciales, las fuerzas presentes en la configuración de las artes mismas como quehacer y como institucionalidad y las fuerzas presentes en la configuración de la sociedad en cada momento y lugar en particular.

En realidad, el sistema de las artes que conocemos hoy se empezó a instaurar en el siglo XVIII cuando el concepto de las artes, vigente en ese entonces, se divide en dos. Por un lado, están las bellas artes, como hacer creativo vinculado a los valores estéticos (belleza y armonía) y la contemplación. Por otro lado, están las artes populares, como hacer experto vinculado a la perfección y la utilidad. Es recién en el siglo XIX, cuando se deja de utilizar el adjetivo bellas junto a la categoría de artes que se comienza a hablar de las artesanías y el entretenimiento como opuestas a las primeras, olvidándose el origen de la distinción. Según este mismo autor, esta división trae tres consecuencias:

Uno, se transforma por completo el significado del término arte en sí mismo y su estatus social como hacer. Las artes se convierten en el espacio destinado a la vida espiritual y empiezan a cumplir un rol vinculado a la creación y lo trascendental dentro de la sociedad. Así dentro de la modernidad, las artes adquieren un lugar privilegiado que ayuda a consolidar la institucionalidad de las artes, cuyo nombre no se relacionaba ya con las bellas artes pero que seguían siendo asociadas a lo bello, como algo trascendente vinculado al alma.

Dos, hay un cambio en la situación del artista quien se convierte en poseedor de un saber especial vinculado a la genialidad y la virtud. Antes se le nombraba como tal o como artesano indistintamente. El nuevo sistema de las artes se sostiene sobre la idea de que el artista es un creador heroico e individual, a pesar que en la época la creación artística era mayoritariamente colectiva.

Tres, surge una separación entre las artes y la vida cotidiana. Las primeras ofrecen un placer refinado y extraordinario correspondiente al espíritu y la belleza. Su producción está al alcance solamente de algunos elegidos con un don especial. La segunda ofrece un placer ordinario y se ubica en el día a día de la existencia, y su vivencia está al alcance de todos. Las obras de arte

pocas veces son concebidas para un lugar o propósitos específicos sino que existen por ellas mismas, y la separación de las obras de arte con respecto a un contexto funcional conduce al ideal de una atención silenciosa y reverencial como la que se observa en la sala de conciertos, en los museos de arte, en los teatros y en las salas de lectura. (Shiner, 2014, p. 26)

Este nuevo sistema de las artes conlleva la desactivación del mecenazgo y el ingreso del mercado de las artes y el público de clase media en su reemplazo. Su consolidación implica una reconfiguración de las relaciones de poder entre las artes a secas o bellas artes y las artes populares. Se caracteriza por una enorme capacidad para asimilar los actos de cuestionamiento, resistencia o surgimiento de nuevas manifestaciones de artes, como la fotografía o el cine (Shiner 2014). En este sentido, el sistema de las artes ha sabido incorporarlos como propios, incrementando así sus márgenes de acción. Hoy, la actitud

cuestionadora que tuvieron en sus inicios tanto el impresionismo como las otrora vanguardias de inicios del siglo XX, son solo capítulos de la historia misma del arte.

Y es que, frente a la diferencia, el poder reorienta y castiga hacia la normalización de las conductas a través de formas más sutiles, aparentemente neutras, individualizándose e invisibilizándose paulatinamente (Pié, 2009). Es desde esta perspectiva, de la reacción del sistema de las artes frente a la diferencia desde lo cotidiano, que nos interesa el pensamiento de Foucault. No hay nada más asociado a la diferencia que, justamente, la creatividad. Y esta, asociada a las artes, se refiere a la diversidad de deseos y la multiplicidad de subjetividades que, sin mecanismos de control, escapa a la acción vigilante y normalizadora del poder. Sin embargo, dentro de esta matriz discursiva, que legitima dichas prácticas disciplinarias, también existen espacios de resistencia que los artistas visuales desarrollan para dar lugar a su propia subjetividad distinta a la dominante.

EL SISTEMA DE LAS ARTES EN LIMA

La institucionalización de las artes visuales en el Perú comienza con la creación de la Escuela Nacional Superior de Bellas Artes del Perú (ENSABAP) en 1918 por el gobierno del presidente José Pardo y Barreda; aunque su funcionamiento se inició en 1919. Su primer director fue Daniel Hernández, quien fuera traído de París para cumplir con dicho encargo (OEI, s.f.). Por primera vez el Estado peruano asume la formación profesional de artistas dentro las artes plásticas con el fin de contribuir a reforzar la identidad nacional. Sin embargo,

El surgimiento del sistema de las artes en el Perú debe verse a la luz de la historia de los esfuerzos realizados por la construcción de una identidad nacional en la que José Carlos Mariátegui propone que “frente a la hegemonía criolla en la nación republicana, la opción alternativa era una peruanidad mestiza y contemporánea, que reivindicase tanto el cosmopolitismo como la grandeza espiritual del pasado indígena, en aras de una modernización efectiva de las relaciones sociales” (Rodríguez-Gaona, 2012, p. 131). Y es que en el Perú, las artes no fueron foco de interés para los gobiernos sino hasta principios del siglo XX. [...]Acabada la Guerra del Pacífico en 1883, el país quedó inmerso en una profunda crisis financiera y política que puso por delante los intereses de los diferentes grupos de poder fragmentados que configuraban el país en ese entonces. (Marquina, 2021, p. 50)

Históricamente los grupos hegemónicos en el Perú ejercen un liderazgo dentro del sistema de las artes en Lima. La amplia participación de los capitales privados en el sector pone en evidencia el poco compromiso que ha tenido y tiene el Estado peruano con lo cultural, desde las dimensiones de lo imaginario y lo simbólico que lo configuran dentro del espacio público limeño. Su anhelo ha sido desde siempre el ubicarse al mismo nivel que sus similares en los países desarrollados.

Durante la Era del Guano, a fines del siglo XIX en el Perú, surge la alocución a la par con Londres, para expresar de forma coloquial que se encontraban al mismo nivel social, económico y cultural que sus pares en Inglaterra. Sin embargo, este anhelo constituye una característica estructural de la sociedad peruana que establece una cierta continuidad en el tiempo desde su participación en la fundación del mencionado sistema de las artes. Ya desde la independencia,

Si el Perú fue uno de los focos de la resistencia realista, esto no se debió exclusivamente a la personalidad del Virrey Fernando de Abascal, como insiste en reiterarlo la historiografía tradicional, sino a la presencia en Lima de la aristocracia colonial más numerosa de toda América Hispana. A pesar que el último tercio del siglo XVIII no ofreció una coyuntura favorable para sus negocios, el poderío económico que mantuvieron fue suficiente para respaldar las campañas contra todos los esfuerzos subversivos. (Flores Galindo, 1982, p. 103)

El problema es complejo. A pesar de la indiscutible riqueza cultural del Perú y de la inmensa variedad de sus manifestaciones artísticas, hoy, desde lo contemporáneo, el sistema de las artes en Lima prioriza su articulación con el mercado global de las artes.

LO CONTEMPORÁNEO COMO MECANISMO DISCIPLINARIO EN LAS ARTES EN LIMA

Lo contemporáneo, desde sus diferentes significados se relacionan, justamente, con las numerosas formas de percibir, imaginar y conceptualizar el momento presente (Fomina, 2018). Desde sus raíces etimológicas, con *tempus*, se relaciona con el tiempo. En este sentido, para Agamben (2008) lo contemporáneo se define frente al presente desde una posición de desconexión y desfase, dando cabida a lo intempestivo, lo múltiple y lo no homogéneo.

Es verdaderamente contemporáneo aquel que no coincide perfectamente con él ni se adecua a sus pretensiones y es por ello, en este sentido, inactual; pero, justamente por esta razón, a través de este desvío y este anacronismo, él es capaz, más que el resto, de percibir y aferrar su tiempo. (Agamben, 2008, p.1)

Desde allí, lo contemporáneo se presenta también como un cambio cultural que implica un mayor predominio del presente, conformado a partir de relaciones temporales diversas y particulares que se interconectan, y una sensibilidad más activa. En este sentido, Feldman (2017) propone que "lo contemporáneo puede ser pensado en el campo de las artes desde un devenir: lo contemporáneo es aquello que está sucediendo, lo que es simultáneo al momento" (p. 88). En esta línea, Danto (1997) señala que lo contemporáneo en las artes designa un período de la historia de las artes con características específicas sino que, por el contrario, lo define como un espacio temporal en el cual, luego de terminada la vigencia de un relato legitimador de las artes, no se aprecia ningún metarrelato que determine cómo deben ser vistas las artes dentro de ellas. Rescata su dimensión pluralista tanto en intenciones como en acciones.

Desde otra perspectiva, Fomina (2018) señala que, según la crítica e historiadora de arte Claire Bishop, la mayoría de definiciones teóricas de lo contemporáneo puede dividirse en dos grandes grupos, uno, aludiendo a un nuevo período histórico y, dos, en referencia a sus implicancias discursivas. "Si bien estos dos enfoques resaltan la globalización como la característica principal de lo contemporáneo, difieren en la percepción de la estructura de la actualidad y enfatizan diferentes categorías que ayudan a conceptualizarla" (p. 252). A diferencia de Danto (1997), Fomina (2018) señala que lo contemporáneo en las artes se refiere al período histórico que se inaugura en 1989 con la caída del muro de Berlín y "cuando la producción artística, siguiendo el curso de las políticas y el comercio mundial en 1989, se expandió a todo lo ancho del globo" (Belting, 2015).

En el período contemporáneo, la estructura del campo del arte, anteriormente centrada en los países occidentales, ha cambiado significativamente: nuevas entidades geopolíticas, como Europa del Este y los países de los Balcanes, aparecieron en el mapa, y las prácticas artísticas de estas nuevas entidades fueron 'redescubiertas'. [...] Las ciudades de Europa occidental y Estados Unidos han perdido sus posiciones como centros del mundo del arte. En cambio, el número de centros de arte globales ha aumentado significativamente y la naturaleza de las fronteras, los viajes y el carácter de la economía global también han cambiado drásticamente. (Fomina, 2018, p. 252)

En este contexto, el sistema de las artes se transforma más en un conjunto de relaciones e influencias que van de un lugar a otro y deja de ser un conjunto de centros fijados en diferentes localidades como lo era antes. Dentro de ello, paralelamente en el Perú, desde el capitalismo cultural fragmentado y la aplicación del modelo económico neoliberal de las últimas décadas, el Estado peruano desarrolla una estrategia de marketing del tipo marca país para la construcción de identidades corporativas y ampliar la presencia de productos peruanos en el mercado internacional. Sin embargo, dicha estrategia es trasladada mecánicamente al campo cultural para supuestamente promover la identidad multicultural del país. La participación del Perú en el año 2019 en ARCO Madrid como inicio de las celebraciones del bicentenario patrio, así lo indican. La participación en ferias comerciales dentro de los mercados de artes internacionales

implica una alianza estratégica y tácita entre el Estado y los capitales privados para el uso y usufructo de las artes en Lima en beneficio de los intereses económicos que tienen en común. Dentro del capitalismo cultural fragmentado, el sistema de las artes en Lima se convierte, así, en un sistema disciplinario encargado de resguardar el buen funcionamiento de esta alianza estratégica y el logro de los beneficios financieros que de ella se derivan. (Marquina, 2021, p. 289)

De esta manera, el sistema de las artes en Lima emplea estrategias de mercado para el desarrollo de sus actividades que funcionan como mecanismos de control disciplinario. Utiliza su capacidad de otorgar reconocimiento simbólico y de promover el consumo de las propuestas artísticas como mecanismos de vigilancia y castigo que garantizan la continuidad y éxito de las estrategias de mercado que viene implementando para lograr su inserción en el mercado de las artes global. Dichos mecanismos se aplican tanto a los artistas que crean como a las propuestas creativas en las artes visuales. Lo hacen teniendo dos elementos pilares. Por un lado, convirtiendo a lo contemporáneo, como paradigma hegemónico, al decir de Kuhn, que funciona con ciertos valores estéticos específicos, como señala Heinich (2014).

Dentro del capitalismo artístico fragmentado, el sistema de las artes de Lima asume lo contemporáneo, no como un estilo o corriente más dentro de las artes, sino como EL estilo a validar como único legítimo dentro de las artes visuales en el Perú de hoy. Se mueve en un espectro de valores estéticos que van desde el conceptualismo no objetual hasta el arte con compromiso social en torno a ciertos valores contemporáneos globales: género, derechos humanos, democracia, raza, minorías étnicas y otros. Sin embargo, se construye de espaldas al gusto de la mayoría de los limeños. Es decir, lo contemporáneo como algo que dialoga con su entorno de manera amplia es dejado de lado. (Marquina, 2021, p. 290).

Por otro lado, el sistema de las artes en Lima desde lo institucional es pequeño y frágil, con un carácter elitista y alejado de las preferencias de la mayoría de los limeños. Funciona en dos ámbitos, oficial y no oficial, que se relacionan escasamente. Ambos saben que existen, pero no se miran, salvo en escasas ocasiones. Dentro del ámbito oficial, la figura del curador funciona como legitimador de la cualidad de la

propuesta pictórica a exhibir. Dentro del ámbito no oficial, el capital simbólico y social que le otorga este ámbito del circuito no es reconocido por el oficial. Está asociado al capital económico que le brinda al pintor. Todo estos capitales surgen de la circulación de propuestas con valores estéticos y artísticos alejados de aquellos promovidos por el ámbito oficial y que, por el contrario, están más próximas al arte tradicional, a las artes populares o a las bellas artes. Ello señala un asunto olvidado por los estudiosos de las artes en el Perú: el gusto.

Al respecto, Bourdieu (2006) entiende al gusto como la expresión de nuestros criterios y disposición hacia las cosas que establece un orden en nuestras prácticas culturales. En este sentido, esta aparente falta de interés del sistema de las artes en Lima puede ser interpretado como un mecanismo para controlar el crecimiento del circuito comercial de las artes logrando mantenerse como el interlocutor necesario, sea en el ámbito oficial o en el no oficial, con capacidad de imponer como hegemónicos sus valores estéticos y artísticos. Por un lado, ello les permite a sus miembros obtener mayores beneficios económicos. Por otro, al imponer como hegemónico un gusto para distinguir y distinguirse como parte de un grupo social, les permite identificarse con un determinado capital cultural dentro de la sociedad en Lima que los hace sentir que está a la par con Londres.

Dentro del capitalismo cultural fragmentado la sociedad queda mermada en el necesario manejo de su visualidad para desarrollar los procesos de construcción y reconstrucción de su identidad individual y colectiva. El Estado con su ausencia dentro de lo cultural y lo artístico, en particular, valida este accionar del sistema de las artes en Lima.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2008). ¿Qué es lo contemporáneo? <http://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-eslo-contemporaneo.pdf>
- Badiou, A. (2013 jul 7). Las condiciones del Arte Contemporáneo. Esfera Pública [on line] <http://esferapublica.org/nfblog/las-condiciones-del-artecontemporaneo>
- Belting, H. (2015). Arte contemporáneo como arte global: una estimación crítica. ERRATA#, Revista de artes visuales [On line], N° 14, julio diciembre 2015, ISSN 2145-66399, pp. 40 – 67 <https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata14>
- Blanco, A. y Sánchez, M. (2018). El capitalismo tardío como economía política del goce. Aportes de la teoría social lacaniana para su análisis crítico. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 9(1), enero – junio 2018, pp. 26 – 45 <https://doi.org/10.21501/22161201.2607>
- Danto, A. (1997). Capítulo: I-Introducción: moderno, posmoderno y contemporáneo. En: Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde con la historia. Paidós, pp. 25-42
- Feldman, J. (2017). Arte contemporáneo: temporalidad, territorialización y circulación. Boletín de Arte-UMA, N° 38, Departamento de Historia del Arte, Universidad de Málaga, ISSN: 0211-8483, pp. 87-96, www.revistas.uma.es/index.php/boletin-de-arte/article/download/3222/2976
- Ferrari, M. (2017). La resistencia como práctica que posibilita la subjetivación. Un acercamiento al concierto-ritual de música de resistencia. Anagramas. Vol. 15, N° 30, enero-junio 2017, ISSN 1692-2522, pp. 143-164. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d7a9fdb1-ccd0-483d-a26f-1499635c17bf%40pdc-v-sessmgr05>
- Flores Galindo, A. (1982). Independencia y clases sociales. Revista Debates en Sociología, N° 7, e-ISSN: 2304-4284, PUCP, pp. 99-114 <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/download/6870/7007>

Fomina, J. (2018). How to Represent the Present? Constructing the Notion of 'the Contemporary' in the Lithuanian Art Exhibitions of the Last Decade of the Twentieth Century. *Studies on art and architecture*. Vol. 27, issue 1-3. Tallinn: Estonian society of art historians and curators, pp. 250–264 https://www.academia.edu/37633549/How_to_Represent_the_Present

García Canclini, N. (2010). La sociedad sin relato. *Antropología y estética de la inminencia*. Katz Editores. http://blogs.fad.unam.mx/assinatura/adriana_raggi/wpcontent/uploads/2013/01/La-sociedad-sin-relato-Nestor-Garcia-Canclini.pdf

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo, Vivir en la época del capitalismo artístico*. Anagrama Ed.

Marquina, O. (2021). Cartografía de los procesos creativos en las artes visuales: Más allá de la representación artística en la pintura limeña de hoy. [Tesis de doctorado] Doctorado en Antropología. Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18024/MARQUINA_VEGA_ORIETTA_MARIADELPILAR_CARTOGRAF%c3%8dA_DE_LOS_PROCESOS_CREATIVOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Palazio, E. (2017). Michel Foucault y el Saber Poder. *Revista Humanismo y Cambio Social*, N° 3, año 2, abril – julio 2014, pp. 95 – 100 <https://www.lamjol.info/index.php/HCS/article/view/4906/4600>

Pié, A. (2009). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, N° 42, año 2009, pp. 107 – 108 <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165632/369767>

Tatarkiewics, W. (2001). Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética. Ed. TECNOS <https://marisabelcontreras.files.wordpress.com/2013/11/tatarkiewicz-historia-deseis-ideas.pdf>

La crisis del habitar desde la escucha de músicas populares: una interpretación del Cuerpo como camino-aula

A CRISE DE VIVER DESDE A ESCUTA DE MÚSICAS POPULARES: UMA INTERPRETAÇÃO DO CORPO COMO CAMINHO-AULA

THE CRISIS OF LIVING FROM LISTENING TO POPULAR MUSIC: AN INTERPRETATION OF THE BODY AS A PATHWAY-CLASSROOM

José Leonardo Ruiz Méndez¹ / Carlos Alberto Chacón Ramírez²

Sinópsis: Espacio-lugar para pensar en torno a la crisis ambiental profunda de estos tiempos de hoy. Camino-aula a la manera de la *Metodoestésis* (Noguera, 2017 y 2018) *Paidagoestésis* (Chacón, 2018) que se manifiesta en los cuerpos-jóvenes-universitarios para pensar-sentir la crisis del habitar desde la escucha de músicas populares comerciales.

Propuesta que se pregunta por el habitar desde lo sensible (Coccia, 2011) como hecho fundador de lo humano; desde lo simbólico (palabras y cosas) que definen lo estético (Mandoki, 2006); y desde lo *geopoético* (Pineda, 2017) entramado en las urdimbres de la naturaleza ecosistémica, de la naturaleza cultural y de la naturaleza afectiva (Noguera, 2012).

Bios-vidas que en su plétora de manifestaciones buscan resistir y re-existir en clave de este sur que somos y que anima a despojarse de los miedos imperantes y del desprecio por los cuerpos. Gritos comunes de los cuerpos humanos y no humanos que se convierten en energía vital y que convocan a pensar de manera inalienable el respeto por la vida. Crisis del habitar que es la misma crisis de los símbolos, crisis civilizatoria, crisis de lo estético y crisis de lo ambiental: trasgresión del *ethos* de la tierra que deja en todos los cuerpos las huellas del habitar humano. Cuerpos desplazados por esta condición intensamente *geodramática*, se pronuncian en clave de las músicas populares desde la relación entre mito, cuerpo y habitar.

Cuerpos amarrados a las lógicas *tecnomaquínicas* *matematizantes*, convertidos en números y en cifras por el signo de la razón *globalizante* y heredada de las fuerzas colonizantes occidentales.

Palabras clave: *Escucha, crisis, habitar, Músicas-Populares, símbolo Metodoestésis-Paidagoestésis.*

INVESTIGACIÓN-OTRA

Propuesta teórico-metodológica que indaga acerca de los procesos culturales gestados en la relación simbólica entre mito, cuerpo y habitar tejidos en la escucha de las músicas populares y la crisis civilizatoria.

Construcción de una *Metodoestésis* (Noguera 2017 y 2018) *Paidagoestésis* (Chacón, 2018) que des-cifre, vislumbre y des-cubra lo estético de los consumos culturales y su correspondencia con lo ambiental.

¹ Doctor en Educación y Cultura Ambiental, Universidad Surcolombiana. Docente de la Universidad Surcolombiana. Colombia. leonardo1@usco.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-2834-7853> Neiva, diciembre de 2019. Investigación financiada por la Universidad Surcolombiana.

² Doctor en Educación (Universidad del Valle). Postdoc en ciencias sociales, niñez y juventud, Universidad de Manizales. Docente de la Universidad del Quindío, Colombia. carloschacon@uniquindio.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-5795-2438> Neiva, diciembre de 2019. Investigación financiada por la Universidad Surcolombiana.

Estudio de las músicas populares mediatizadas, en otras palabras, industrializadas; masivas, o sea globalizadas; modernizantes, es decir, expresión del presente (González, 2001). Músicas que "...dan forma a la memoria colectiva, la de organizar nuestro sentido del tiempo" (Frith, 1987, p. 9).

Habitar que "...implica el Ethós de la tierra como morada del hombre. La tierra es la que permite un morar poético. Pero ella, la ética, no está solamente en lo humano. Ella está ya en la tierra y le dice al hombre cómo morar" (Noguera, 2012, p. 79); sentido del habitar como "...nicho de las representaciones, de los símbolos, del lenguaje, del espacio de los sucesos de la vida" (Chacón, 2011, p. 198).

Red simbólica que es cultura como objeto de estudio de lo ambiental.

INVESTIGADOR-OTRO



Despojo de la razón, desfamiliarización de un pensamiento centrado, lleno de duplicas. Manera de ser investigador-otro, sin recetas ni esquemas preconcebidos; investigador-otro que se arriesga, que da su mismo cuerpo a la transformación.

Para encontrar los vestigios de esta crisis del habitar que nos agobia, consideramos la estésis como camino, es decir, como "vida sensible" (Coccia, 2011) que implica Investigador-otro que comprende la estésis como "maneras de crear...estar, sentir" (Noguera, 2012); expresión de la "condición de abertura o permeabilidad al contexto..." (Mandoki, 2006, p. 11), desde una condición sensible que vivenciamos "desde las cosas y en los otros" (Coccia, 2011, p.65).

Estésis como cuerpo-aula, es decir como "...lugar del acontecimiento, cuerpo simbólico en espaciamiento..." (Chacón, 2011, p. 9); como lugar para la interpretación de "...las huellas dejadas por los hábitos del ser..." (Pineda, 2017, p. 78); como espacio-tiempo para la escucha de "lo ya sentido" (Perniola, 2008), para la comprensión de la manera como "...nosotros comportamos, envolvemos, implicamos... un Espacio" (Pardo, 1991, p. 63), que configura el mundo simbólico que es "toda la rica experiencia del hombre... (en)... las múltiples facetas de experiencia cultural..." (Ángel-Maya, 2013, p. 109).

Camino del sentir como cuerpos en el espíritu de la compañía.

RAÍCES SIMBÓLICAS

Abrazamos las propuestas de rizoma Deleuze y Guattari (2004); vida sensible (Coccia, 2011) como múltiples maneras de ser y comprender el mundo; Cuerpo-tierra (Noguera, 2012) en una profunda relación afectiva; Símbolo-cultura (Ángel-Maya, 2013), expresión de la red comunicativa; Espacio-territorio-Geopoética (Pineda, 2017), acontecimientos dibujados sobre la faz de la tierra; hábitos-comportamientos (Pardo, 1991), fuerzas que nos determinan; lo estético (Mandoki, 2006), como presencia múltiple de diversidad cultural y ecosistémica; lo ambiental (Ángel-Maya, 2013) en la complejidad creciente; el consumo (García Canclini, 1984) (Barbero, 2006), como cuestionamiento a los mecanismos de adhesión a la cultura.

Motivación desde donde surge la búsqueda "toda cultura organiza una secreta red de símbolos que son, en última instancia, los que desencadenan los comportamientos individuales y sociales. Sin entender este mundo simbólico es muy difícil comprender la manera como el hombre actúa sobre la naturaleza" (Ángel-Maya, 2013 p. 90).

NARRACIONES QUE CUESTIONAN LA EXISTENCIA

- Relación entre cuerpo, mito y habitar, como mundo-de-la-vida simbólico entramado en forma de palabras cantadas que se preguntan por esta manera de vivir.
- Felicidad como una vivencia que sigue un camino marcado por las expectativas creadas a través de las historias de la civilización occidental.
- Progreso construido desde la modernidad configurando un ser humano sobre-natural, egocéntrico, envuelto en su misma historia. Alejado de la trama de la vida.
- Tensiones que exponen el mundo-de-la-vida-cotidiana estableciendo la dependencia con el habitar.

MUNDO-DE-LA-VIDA-COTIDIANA EN FORMA DE CANTO:

Cuerpo simbólico que lleva consigo el camino como canción del habitar. Tendencia que se mueve abrazadora que abriga los acontecimientos vida-muerte, amor-desamor, familia-soledad, dios-universo, felicidad, cuerpo, dinero y cosas.

- Fragmentos de canciones: <https://soundcloud.com/leo-ruiz-626613744/elcamino>

Consonancias que se tensionan, que se personifican en imágenes corporales. Símbolos del habitar a la manera de cuerpos líricos que canta la desgracia del mundo occidental, de la civilización del acabose.

- Fragmentos de canciones: <https://soundcloud.com/leo-ruiz-626613744/mundo-de-la-vida-cotidiana>

COSAS Y MÁS COSAS

Objetos que son la forma de las historias. Comercio sensible que define el mundo-de-la-vida-cotidiana. Excesos que cargan el símbolo de la ambición y el despilfarro.

Cosas que configuran la geopoética del habitar. Tapiz terrestre contaminado, lleno de basura. Objetos que revelan lo estético y que develan la crisis de la modernidad.

MI BANDA SONORA DEL HABITAR

División entre el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura. Afectación del ethos de la tierra que marca la huella de los cuerpos habitantes. Músicas populares que cantan metafóricamente las Urdimbres de la naturaleza ecosistémica. Símbolos que conectan cuerpos humanos.

Urdimbres de la naturaleza cultural que configuran comportamientos, modos de habitar. Historias que cantan la necesidad del encuentro de los cuerpos. Existencia que se concibe en unión con alguien, especialmente con la mujer.

Símbolos que conmueven los cuerpos definiendo las urdimbres de la naturaleza afectiva. Economía capitalista que mercantiliza el mundo-de-la-vida-cotidiana. Somapoética que son huellas marcadas en los cuerpos develando la unión entre lo estético y el habitar.

Canción en forma de seducción, invitación a los encuentros sexuales que establecen las tendencias: cuerpos embelesados, que deambulan en las habitaciones del placer; cuerpos defraudados o despechados, que vagabundean adoleciéndose por la desdicha del desamor; cuerpos sometidos, amansados por la intervención política de lo instituido.

- Fragmentos de canciones: <https://soundcloud.com/leo-ruiz-626613744/cuerpos-embelesados>

Cuerpos separados del sentido de vida. Dilapidación que aflige el habitar. Crisis de lo estético, libertad que afecta la tierra. Crisis ambiental que muestra el símbolo que somos.

Lamentos de un cuerpo que da forma al mundo-de-la-vida-cotidiana (Noguera) cantando al deseo, al sufrimiento y al sometimiento. Desesperanza en forma de vestido simbólico que comercializa lo estético estableciendo lo estético.

Intercambios simbólicos que son cultura en forma de cuerpos alejados de los ecosistemas y por tanto separados de los intercambios energéticos.

CUERPO: CAMINO-AULA

Develación de las tensiones entre naturaleza y cultura que establece lo ambiental (Maya-Ángel, 2013). Necesidad de una pedagogía de la compañía que abrace la estésis como reconocimiento de lo que somos, de nuestra misma naturaleza humana. Camino-otro que sintoniza con los pálpitos y la intuición. Pedagogía rizomática que sueña con una ambientalización de la educación.

Metodoestésis-Paidagoestésis que promulga una declaración en favor de una educación:

- Que suscite la comprensión de la historia o el relato como constitutivas del habitar.
- Que entienda que el mundo simbólico construido desde lo estético y lo poético constituye lo ambiental, que es la trama de las tres urdimbres.
- Que comprenda que todo consumo es cultural, si se tiene en cuenta que los intercambios simbólicos que hacemos desde las palabras y las cosas, constituyen vida sensible que se vuelve cultura.
- Que promueva los planes de estudio desde la comprensión del mundo-de-la-vida-simbólico-biótico-afectivo.
- Que entienda, que en el comercio de lo sensible, que es el mismo de las imágenes, se define la influencia del consumo en relación con el habitar y con lo ambiental.
- Que promueva el estudio del consumo de músicas populares para develar su relación con la construcción de mundo-de-la-vida-cotidiana.
- Que reconozca el cuerpo como lugar de creación.
- Que acepte el sentir universal que no es otro que la estésis compartida por todos los cuerpos que habitan y habitaron la tierra.
- Que proponga una educación desde el arte, los lenguajes artísticos y la música en especial. Por eso cantamos así a la vida, a los cuerpos:

SI LA VIDA NO FLORECE

Si la vida no florece en poesía,
No se ha comprendido
Que somos hijos del misterio y de la fantasía.
Quien no se pregunta
Por el trueno que resuena
Por el canto de las aves
Por el polen, por la abeja.
Quien no se pregunta
Por la lluvia que ha caído
Por la hierba que ha nacido
Por el árbol, por el nido.
Si la vida no florece en poesía,
No se ha comprendido
Que somos hijos del misterio y de la fantasía.
Quien no se pregunta
Por la vida en el mar
Por el pulpo, y el delfín
La merluza, el calamar.
Quien no se pregunta por la luna, las estrellas
Las galaxias, los cometas, los eclipses y el sol.
Si la vida no florece en poesía,
No se ha comprendido

Que somos hijos del misterio y de la fantasía.
Quien no se pregunta
por la tierra que es el lienzo
Donde escribimos a diario
todos los comportamientos.
Quien no se pregunta
Por el tiempo y el espacio
Que abrazamos convertidos
Hoy en este canto
Si la vida no florece en poesía,
No se ha comprendido
Que somos hijos del misterio y de la fantasía.
Cuerpos
Los códigos de barras son barras que encarcelan,
son barras que asedian la vida en la tierra.
Los códigos de barras que llevan los productos,
Son números son datos son salvoconductos.
De un sentir que ha sido esclavizado,
De un sentir que ha sido comercializado.
Cuerpos mercantilizados son cuerpos embelesados
Cuerpos mercantilizados son cuerpos agobiados



Si la vida

José Leonardo Ruiz Méndez

Flauta dulce $\text{♩} = 110$

D A

Si la vi da no flo re ceen po e sí a

5 G Gm D

no se ha com pren di do que so mos hi jos del mis te rioy de la

9 A D

fan ta sí a Quien no se pre gun ta por el

12 A

true no que re sue na por el can to de las a ves por el

14 G

pó len por laa be ja quien no se pre gun ta por la

16 Gm D

llu via queha ca í do por la hier ba queha na ci do por el

18 A

ár bol por el ni do

CUERPOS

Los códigos de barras son barras que encarcelan,
 son barras que asedian la vida en la tierra.
 Los códigos de barras que llevan los productos,
 Son números son datos son salvoconductos.

De un sentir que ha sido esclavizado,
 De un sentir que ha sido comercializado.

Cuerpos mercantilizados son cuerpos embelesados
 Cuerpos mercantilizados son cuerpos agobiados



Cuerpos

José Leonardo Ruiz Méndez

Flauta dulce $\text{♩} = 80$

Los có di gos de ba rras son
có di gos de ba rras que

3 ba rras queen car ce lan son ba rras quea se di an la
lle van los pro duc tos son nú me ros son da tos y

1. 5 Em los son sal vo con duc tos de
2. Em

7 Am Gm Fm Em
un sen tir queha si do es cla vi za do de

11 Am Gm Fm Em
un sen tir queha si do co mer cia li za do

15 Am Em
cuer pos mer can ti li za dos son cuer pos em be le sa dos

17 Am Em
cuer pos mer can ti li za dos son cuer pos a go bia dos

BIOS-BIBLIOGRAFÍA

Ángel-Maya, A. (2013) El Reto de la Vida. Ecosistema y cultura, una introducción al estudio del medio ambiente. Segunda edición. Recuperado de <https://www.rds.org.co/es/recursos/el-reto-de-la-vida-ecosistemas-y-cultura-una-introduccion-al-estudio-del-medio-ambiente>

Barbero, J.M. (2006). Recepción de Medio y Consumo Cultural: Travesías. En Sunkel, G. (2006) El Consumo Cultural en América Latina.

Chacón, C.A. (2011). Pensamiento Ambiental del Maestro: Ethos-Cuerpo en clave de BioGeo-Poéticas del Habitar. Universidad del Valle.

- Chacón, C.A. (2018). Biodiversidad de la vida: riesgos en la aldea global. En Noguera, A.P. (2018). *Pensamiento Ambiental en la era planetaria. Biopoder, bioética y biodiversidad. Una interpretación de los desafíos simbólico-bióticos en la aldea global.* Universidad Nacional de Colombia.
- Coccia, E. (2011). *La Vida Sensible.* Grupal Logistical y Distribución.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia.*
- Frith, S. (1987). *Hacia una estética de la música popular.* Recuperado de <https://sociologiacultura.pbworks.com/f/Frith.pdf>
- García Canclini (1984). Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/1156_1.pdf
- González, J.P. (2001). *Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos.* Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902001019500003
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales.* Prosaica 2. Siglo XXI editores. México
- Noguera, A.P. (2000) *Educación Estética y Complejidad Ambiental.* Universidad Nacional de Colombia. Sede Manizales.
- Noguera, A. P. (2004). *El Reencantamiento del Mundo.* Universidad Nacional de Colombia. Sede Manizales.
- Noguera, A.P. (2007). (Compiladora). *El paso del sujeto/objeto al bucle red-trama de vida. Disolución de la epistemología moderna y emergencia de la filosofía ambiental.* En: *Hojas de sol en la victoria Regia. Emergencias de un pensamiento ambiental alternativo en América Latina: Universidad Nacional de Colombia.*
- Noguera, A.P. (2012). *Cuerpo-Tierra: El Enigma, El Habitar, La Vida. Emergencias de un Pensamiento Ambiental en clave del Reencantamiento del Mundo.* Editorial Academia Española, Berlín.
- Noguera, A.P. (2017). *¿Para qué poetas en tiempos de devastación? El giro estético del pensamiento ambiental Latino-Abyayalense.* En Reyes, Rosales y Noguera (2017). *La vida como centro: arte y educación ambiental.* Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara, *Revista Sembrando Conciencia.* Universidad Nacional de Colombia.
- Noguera, A.P. (2018). *Pensamiento Ambiental en la era planetaria. Biopoder, bioética y biodiversidad. Una interpretación de los desafíos simbólico-bióticos en la aldea global.* Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo, J.L. (1991). *Sobre los Espacios pintar, escribir, pensar.*
- Perniola, M. (2008). *Del sentir.* Pre-Textos. España
- Pineda, J. (2017). *Qué inescrutable yace el enigma...En la caída de Ícaro y en el rapto de Perséfone...En Reyes, Rosales y Noguera (2017). La vida como centro: arte y educación ambiental.* Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara, *Revista Sembrando Conciencia.* Universidad Nacional de Colombia.

EL PROYECTO RODETE EN MIS CLASES DE DIBUJO CON MODELO. PROCESOS PEDAGÓGICOS Y ARTÍSTICOS TRANSDISCIPLINARIOS.

María Pilar Viviente Solé¹

UMH, Universidad Miguel Hernández de Elche.

Resumen: Bajo el título “El Proyecto RODETE en mis clases de dibujo con modelo. Procesos pedagógicos y artísticos transdisciplinarios” presentamos una experiencia de enseñanza-aprendizaje que vincula artes visuales (dibujo de la figura humana) y artes escénicas (música y danza contemporánea). Con ello estimulamos la percepción y el hecho de utilizar lo que llega a través de los órganos de los sentidos es un hecho multisensorial. Los procesos de cognición responden (1) a la percepción visual, percepción del movimiento del modelo y de la expresión corporal estática, y (2) a la percepción auditiva, la música de piano de la profesora basada en la improvisación. Los mundos cognitivo y emocional se conectan mejor, el gesto libera inhibiciones. La respuesta que da nuestro sistema visual pasa de ser lenta a ser rápida. Los apuntes son más vitales al tiempo que la capacidad cognitiva aumenta y el estudiante capta mejor la síntesis de la forma. Nos limitamos a dos experiencias de enseñanza-aprendizaje que vinculan las artes visuales y las artes escénicas..

Palabras claves: Dibujo. Figura humana. Música. Danza. Procesos pedagógicos y artísticos.

EL PROYECTO RODETE

“El Proyecto RODETE en mis clases de dibujo con modelo. Procesos pedagógicos y artísticos transdisciplinarios” presenta una experiencia de enseñanza-aprendizaje que vincula artes visuales (dibujo) y artes escénicas (música y danza contemporánea) y está inscrita en el Eje temático 4: Culturas híbridas e instituciones culturales y educativas. En primer lugar, debemos introducir al lector en el Proyecto RODETE, iniciado en el año 2017 y ampliamente desarrollado a partir del año 2018.

Con frecuencia, las convocatorias de exposiciones van acompañadas del *artist's statement*. La declaración de un artista es la descripción escrita de un artista de su trabajo. El texto breve es para y en apoyo de su propio trabajo para brindar comprensión al espectador. Este texto breve puede o no ser publicado, posteriormente, en el catálogo de la exposición, si lo hubiera. Asimismo, puede o no incluirse junto a la ficha técnica de la obra expuesta. Sin embargo, es cada vez más habitual que se solicite en las convocatorias públicas y privadas. La declaración de artista que se incluye en este texto fue remitida en inglés al *7th Geogje International Art Festival PEACE AGAIN 2021*, un festival anual convocado por el *Haegeumgang Theme Museum*, Geogje, Corea del Sur, con una gira nacional (1 de septiembre–26 de diciembre de 2021). No fue publicada en el catálogo pero fue incluida, aunque no en su totalidad, junto a la ficha técnica de la obra expuesta en el museo, titulada *Mosaico de Rodetes, 2021*, pintura e infografía sobre papel, 106 × 106 cm.

¹ Artista multidisciplinar de la generación reflexiva de los 90 (EL PAÍS 16 Ago 1989). Premio Nacional de Terminación de Estudios, Beca Pre-doctoral FPI, Doctora por la Universidad de Barcelona (1992), es profesora en la Facultad de Bellas Artes-UMH desde 1998. Posee unas 200 publicaciones y 200 exposiciones, nacionales e internacionales.

También fue publicada por el museo en sus redes sociales para presentar la obra y el artista, en inglés y en coreano. Lo mismo ocurre con la convocatoria HOME [less], *New Art Salon Foundation, Garmisch-Partenkirchen*, Alemania (12 del febrero–2 de abril de 2022), la cual publicó en alemán los dos primeros párrafos (de los tres que pueden leer más abajo) junto a la ficha técnica de la obra expuesta en la exposición.

A continuación, publicamos aquí por primera vez el texto íntegro en español:

Mi Proyecto Rodete es un proyecto multidisciplinar de pintura, infografía, arte digital, grabados, escultura, instalación, videoarte, música para piano y performance. Incluye obras en una variedad de soportes pictóricos (papel, lienzo, metal, metacrilato) así como electrónicos (proyecciones, video). El título proviene de las "rodetes" que lleva la Dama de Elche, un adorno en forma de rueda a cada lado de la cabeza de la escultura ibérica, un símbolo hispánico, cajas o recipientes donde se recogía el pelo trenzado en espiral. El proyecto se refiere a la conciencia cósmica y los temas arqueológicos, los patrones míticos y universales bajo la superficie, y su contribución está relacionada con la investigación en lenguajes artísticos, arte combinatorio, luz y color. Especialmente la investigación artística sobre la sinestesia.

El "Rodete" lleva el arte contemporáneo a la arqueología, y trae la arqueología y el conocimiento desde el pasado hasta nuestros días. El pasado se recuerda y las identidades se reconstruyen en el presente. Por un lado, el diseño geométrico de las cajas o "rodetes" (circulares) del busto ibérico hace referencia a la geometría sagrada de civilizaciones desaparecidas como la Atlántida de Platón o Arkaim, el Stonehenge ruso. La estrecha relación entre los símbolos de la espiral y la rueda, y el diseño en sí, me ha llevado a identificar el Rodete con el "mandala". Por otro lado, nos enfrentamos a una reinención moderna de nuestros cultos ancestrales a la Diosa de las sociedades matriarcales. Una Diosa hecha de, por y para las mujeres; un invento creado en su tiempo a nuestra imagen y semejanza. Mis Rodetes hablan de lo Divino Femenino que aspira a la vinculación de lo humano y lo divino en las mujeres, y al equilibrio entre lo femenino y lo masculino en todos los niveles. En definitiva, expresan la necesidad de recuperar en nuestra cultura tanto el arquetipo de la Diosa como el respeto y amor a la Madre Tierra.

Lo anterior está relacionado con la paz y los objetivos sostenibles. El empoderamiento de las mujeres proporciona soluciones para la violencia contra las mujeres y la igualdad de género. El respeto y el amor por la Madre Tierra es el principal objetivo ambiental. "Rodete" también simboliza la paz en su propio diseño asociado con los mandalas. Todos podemos inspirarnos en las enseñanzas de Buda y ayudar a la familia humana tomando medidas para los demás con compasión, solidaridad y respeto, y renovando nuestro compromiso de construir un mundo pacífico. "Rodete" es un símbolo multicultural y nos muestra cómo podemos no solo construir puentes entre culturas, sino también cómo podemos vivir juntos en esos puentes, con una mayor comprensión y apreciación de nuestros orígenes, dónde estamos ahora y hacia dónde podemos ir.

Sirva esta declaración de artista como síntesis del proyecto Rodete. Para una publicación amplio y detallada sobre el Proyecto Rodete pueden leer el ensayo publicado por la *Hofstra Hispanic Review*, Nueva York: "Proyecto Rodete. Una investigación artística multidisciplinar", (VIVIENTE, 2021, 203-213).

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, DICIEMBRE DE 2019

Esta experiencia de enseñanza-aprendizaje consiste en una sesión de Dibujo del natural con expresión corporal y la música para piano compuesta e interpretada por la profesora de Dibujo morfológico como improvisación libre.

La modelo (antigua alumna de hace unos doce años que se ofreció a esta actividad experimental) improvisa con total libertad de expresión a partir de la pista de sonido que acompaña el vídeo proyectado en la pizarra electrónica del taller de dibujo. En este caso se trata de la música para piano titulada *Rodete* y que también es una improvisación. Ni la rigidez del paso pautado ni coreografía previa limitan sus movimientos. La expresión corporal fluye sensualmente, ora sutil, ora arrebatada y pasional, tan sólo inspirada en lo que la modelo oye y siente de acuerdo con su personalidad, en concordancia con su naturaleza más profunda. La expresión corporal libre y espontánea es, junto con la música, el estímulo perceptual del dibujante. Es el referente.

Los estudiantes realizan apuntes de la figura en movimiento y también de posados de escasa duración. Al congelar el movimiento, los estudiantes disponen de un par de minutos para hacer su apunte. Estos posados detienen el movimiento en expresiones corporales inauditas e insólitas, en ocasiones extravagantes, fuera de lo ordinario, difíciles de imaginar en las habituales sesiones de posado con modelo ya programadas. Lo sorprendente, lo asombroso y no predecible, estimula la creatividad; de este modo ayuda a evitar las actitudes acrílicas y ritualizadas a las que, generalmente, conducen lo conocido y la repetición.

Se proyectaron dos vídeos con música para piano compuesta e interpretada por la profesora de Dibujo morfológico. El primero de ellos es la grabación en vivo de un fragmento del recital de piano ofrecido en la Universidad de Cukurova, Adana, Turquía, en el *2nd International Art Research Symposium*, del 11 al 14 de abril de 2018. El concierto tuvo lugar tras pronunciar una conferencia como orador principal (Keynote Speaker) titulada "La Educación Artística en el Proceso de Educación Superior en España". La investigación educativa presentada en este simposio está recogida en la siguiente presentación en PowerPoint: *Art Education in Higher Education Process in Spain*, <http://drive.google.com/file/d/1yfugJRnQkC-hVCwu0D0I-wyxrHzssRdy/view>

El simposio dedica a la autora una página en su web: <http://sanatarastirmalari.com/Yedek/2ND/maria-pilar.html>

Vídeo 1. Aquí pueden acceder a un vídeo, 6:01, que aunque grabado por la profesora de Dibujo morfológico con la cámara de un teléfono móvil es un testimonio vivo de la actividad de enseñanza-aprendizaje en clase, el 12 de diciembre de 2019, a las 19:59 horas: <https://fb.watch/7W6Jb50EN-/>

Para poder visualizar el vídeo proyectado en el aula, un fragmento del concierto ofrecido en la Universidad de Cukurova, disponen de la grabación de poco más de doce minutos realizada por el estudiante de investigación Uğur Gök: *RODETE INSTALLATION PERFORMANCE, 00:12:24. April 12, 2018. MUSIC RECITAL 10:00-10:30. 2nd International Art Research Symposium, 11-14 April 2018, Çukurova Üniversitesi, Adana, Turkey*, <https://www.facebook.com/pilar.viviente/posts/10216805033944494> El vídeo también está disponible en YOUTUBE, https://youtu.be/iA_73zz-KVc

La pantalla de proyección en el fondo del escenario se utiliza para mostrar una imagen proyectada de los Rodetes digitales, quedando así a la vista de toda la audiencia. Por otra parte, los Rodetes digitales proyectados en la pantalla son los mismos que, tras su impresión sobre papel, han sido desplegados en el escenario dibujando una espiral alrededor del piano. Los rodetes son en blanco y negro, si bien poseen con muchos matices de grises, blancos y negros. La performance prescribe pasar por la espiral, recorrerla desde fuera hacia adentro, antes de comenzar el recital de música, y volver a hacer lo mismo en el sentido inverso una vez finalizado el concierto de piano. Para entrar en la espiral se caminó en el sentido contrario a las agujas del reloj hasta llegar al asiento, y después para salir de ésta se caminó en el sentido de las agujas del reloj.

Los conceptos codificados en este trabajo, como son las formas especulares, la simultaneidad espacial, la geometría sagrada, el mandala, la rueda, el disco, un objeto redondo energizante, el campo magnético, las ondas sonoras, *spatium* (espacio), los arabescos, los ritmos, el espacio-tiempo y la sinestesia, entre otros, hacen de este trabajo un proyecto de arte interesante y único.

Video 2. Aquí pueden acceder a un vídeo, 3:06, que aunque grabado por la profesora de Dibujo morfológico con la cámara de un teléfono móvil es un testimonio vivo de la actividad de enseñanza-aprendizaje en clase, el 12 de diciembre de 2019, a las 20:46 horas: <https://fb.watch/7W6bJYgsk8/>

En este caso la música que sirve de estímulo para la expresión corporal de la modelo es la de uno de los dos Shows de la profesora de Dibujo morfológico seleccionados y premiados por *STAR A STAR*, y cuyas improvisaciones para piano fueron grabadas en agosto de 2017 en el estudio de Pierre de Surrel en la Borgoña, Francia. Se puede acceder al vídeo proyectado en el aula desde la página web de *STAR A STAR: RODETE, 2018-PILAR VIVIENTE*, <https://starastar.com/shows/319>

La convocatoria *Starastar Creative Contest 2018* fue extremadamente exitosa y tuvo una gran asistencia de todo tipo de artistas. Un jurado internacional de expertos, críticos de arte y artistas de renombre seleccionó a 10 artistas ganadores entre los cientos de participantes. En "Todas las Categorías", clasificadas dentro de los 10 primeros ganadores, hay artistas de todo el mundo con uno o más espectáculos. Es un estímulo adicional para el estudiante de Dibujo morfológico, segundo curso, Grado en Bellas Artes, que uno de los artistas premiados sea su profesora, con dos shows: *RODETES NYFW 2018-PILAR VIVIENTE*, <https://starastar.com/shows/319>; *RODETE, 2018-PILAR VIVIENTE*, <https://starastar.com/shows/320>. Asimismo, tienen la oportunidad de ver en la página web de *STAR A STAR* el trabajo reciente de otros artistas, desde artistas emergentes, siendo algunos de su misma generación, hasta artistas consagrados o con una trayectoria consolidada.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, NOVIEMBRE DE 2021

Esta experiencia de enseñanza-aprendizaje consiste en una sesión de Dibujo del natural con la danza de los derviches. La modelo Mercedes Campello, bailarina de danza oriental y tribal, realiza giros derviches, mientras que los estudiantes realizan apuntes de la figura humana en movimiento.

Los orígenes de los derviches son anteriores a la época cristiana, sus raíces se hunden en la cultura persa. La Danza de los Derviches que giran es un baile tradicional del mundo musulmán, ligado al sufismo y las

tradiciones sufíes, la rama mística del Islam, e impulsado por los ascetas de esta corriente religiosa. El baile, que consiste en girar y girar sobre uno mismo hasta entrar en trance, lo lleva a cabo el derviche. Los derviches que giran son miembros de la Mawlawiyya (Maulauiya), una cofradía musulmana fundada en el siglo XIII en Konya (Turquía), por el poeta del amor místico Djalal al-Din Rumi.

*Sé como el río en generosidad y ayuda.
Sé como el sol en ternura y misericordia.
Sé como la noche cubriendo los defectos de los otros.
Sé como un muerto en cólera e irritabilidad.
Sé como la tierra en humildad y modestia.
Sé como el mar en tolerancia.
Sé visto como eres, o sé como eres visto.
RUMÍ*

La danza de los derviches turcos simboliza una mística en la actualidad poco conocida, cuya decadencia corresponde con la del Imperio Otomano. Los egipcios adoptaron la danza de los derviches apropiándose de ella con el nombre de Al Tannoura, pero otorgándole menor atención a su componente religioso y convirtiéndola en una demostración de fuerza y colorido. En la actualidad, la Danza de Tanoura o Tanura es un tipo de danza folclórica de tradición festiva y gran demanda turística. Este baile no solo se practica en Egipto o en Turquía, también es famoso en Irán.

Los movimientos redondos de esta danza giratoria, las vueltas o giros Derviches de los que se ha derivado el baile de la falda egipcio, son asociables al Rodete de las damas ibéricas y a la rueda en general. Lo que gira en su propio eje también crea espacio. El término de espacio procede del latín "spatium". El término volumen es un sustantivo latino, "volumen", que significa "todo objeto enrollado, cosa que se dobla y da giros". El término procede también del verbo latino "volvo", "volvere", "rodar, hacer rodar". Las ondas sonoras y la espiral estaban en el principio de la creación del mundo.

La primera obra del Proyecto Rodete se inspiró en estos conceptos y consistió en la fusión de una creación musical con una instalación y una performance: *RODETE*, 2017– *Installation Piano Performance* de Pilar Viviente. El 1er movimiento está disponible en el canal de YouTube: <https://youtu.be/G-bkN9C9VyY>. Se trata de una instalación efímera con un piano y una espiral sobre el pavimento en torno a éste, rodeando el piano. Una espiral hecha con las partituras para piano de la misma autora, pero no para ser leídas sino para ser interpretadas como improvisación libre el día de la inauguración de la exposición Culturarte en Picassent, Casa de Cultura, Picassent, el 19 de abril de 2017, a las 19 h.

La experiencia de enseñanza-aprendizaje se llevó a cabo en dos escenarios distintos, un interior y un exterior. Cualquier sitio es bueno para girar, girar al aire libre en los exteriores del campus o en el taller de dibujo. Antes de empezar a girar, hay un instante de recogimiento (que remite a la reverencia del derviche turco). un posado que no sobrepasa el minuto y que también es motivo de representación por parte de los estudiantes. Girando no sólo transmite libertad, belleza y paz, sino que también ayuda a los estudiantes a acoger las energías existentes y a catalizarlas. Como en la anterior experiencia de enseñanza-aprendizaje realizada en diciembre de 2019, cabe destacar conceptos como son la simultaneidad espacial, la geometría sagrada, la rueda, el disco, el campo magnético, las ondas sonoras, spatium (espacio), los arabescos, los ritmos, el espacio-tiempo y la sinestesia, entre otros.

Vídeos de la actividad en el exterior del campus

Vídeo 0:28 del 8 de noviembre de 2021, a las 12:11 h.: <https://fb.watch/9xmDAyS8pX/>

Vídeo 5:06 del 8 de noviembre de 2021, a las 12:20 h.: <https://fb.watch/9xmGMGB5iv/>

Vídeos de la actividad en el taller de dibujo

Vídeo 0:23 del 15 de noviembre de 2021, a las 17:32 h.: https://fb.watch/9xm_-lgVkS/

Vídeo 2:24 del 15 de noviembre de 2021, a las 17:32 h.: <https://fb.watch/9xn0Gmbfge/>

Vídeo 0:52 del 15 de noviembre de 2021, a las 17:32 h.: <https://fb.watch/9xn2Sn4Yfr/>

Para futuras consultas los vídeos se subieron a la página de Facebook de la asignatura de Dibujo morfológico: Profesora Viviente. Dibujo Morfológico, <https://www.facebook.com/Profesora-Viviente-Dibujo-Morfológico-171495066212013/>

También se ha creado en esta página un álbum que se irá enriqueciendo con dibujos de estudiantes: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.5241601532534649&type=3>

A MODO DE CONCLUSIÓN

El paralelismo entre la música y la representación visual no es nuevo. Ya se hizo hincapié en el plan de estudios de la Escuela Bauhaus. La Escuela Bauhaus de Arte Aplicado y Arquitectura en Weimar, Alemania, abierta por el arquitecto Walter Gropius en 1919, contó con varios pintores abstractos empleados para enseñar a los estudiantes los elementos de la teoría del diseño, como László Moholy-Nagy (1895-1946), Josef Albers (1888-1976), Johannes Itten (1888-1967), Wassily Kandinsky (1866-1944) y Paul Klee (1879-1940). Como señala Anna Moszynska:

Muchos artistas abstractos pioneros se sintieron atraídos por la música como modelo, tanto en su teorización como en la titulación de sus composiciones. Kupka, Kandinsky, Delaunay y Paul Klee (1879-1940) fueron sólo algunos de los artistas que lograron tales vínculos. (MOSZYNSKA, 1990, 38-39).

En estos vínculos encontramos numerosos paralelismos entre la percepción visual y la auditiva. En realidad, las analogías musicales podrían inspirar a pintores y diseñadores, especialmente a aquellos pintores y diseñadores con educación musical. La música no solo ofrece una atmósfera para la creación artística, los temas y melodías pueden generar imágenes en nuestro cerebro y estas imágenes provocan nuestros temas y melodías. En términos formales, personalmente, como compositor e intérprete de piano, me resulta fácil ver líneas, colores y tonos cuando estoy tocando el piano, especialmente en las improvisaciones libres. Este es el punto de partida de las experiencias de enseñanza-aprendizaje compartidas.

Con las experiencias descritas en los apartados anteriores estimulamos la percepción del estudiante y el hecho de utilizar lo que llega a través de los órganos de los sentidos es totalmente un hecho multisensorial. Los procesos de cognición del dibujante responden a la percepción visual, percepción del movimiento del modelo y de la expresión corporal estática, y al mismo tiempo a la percepción auditiva, la música de piano de la profesora basada en la improvisación. Las actividades realizadas ponen de manifiesto que los mundos cognitivo y emocional se conectan mejor, observamos como progresivamente el gesto libera inhi-

biciones. La respuesta que da nuestro sistema visual pasa de ser lenta a ser rápida. Los apuntes son más vitales al tiempo que la capacidad cognitiva aumenta y el estudiante capta mejor la síntesis de la forma.

En esta síntesis formal un factor determinante, mencionado más arriba, es la sinestesia. La sinestesia proviene del griego *syn* (que significa unión) y *aisthēsis* (sensación), literalmente interpretada como la unión de los sentidos. La sinestesia es una unión involuntaria en la que la información real de un sentido se une o es paralela a una percepción de otro sentido, (CYTOWIC, 1989). En el libro *Synesthesia. A union of the Senses*, el Dr. Richard E. Cytowic informa sobre una extensa investigación sobre los antecedentes físicos, psicológicos, neuronales y familiares de un grupo de sinestésicos. Su hallazgo forma la primera imagen completa de los mecanismos cerebrales que subyacen a esta notable experiencia perceptiva. Su investigación demuestra que esta rara condición está basada en el cerebro y la percepción en lugar de la mente, como es el caso de la memoria o las imágenes. *Synesthesia* ofrece un estudio único y detallado de una condición que ha confundido a los científicos durante más de 200 años, y que es no menos importante para los artistas.

Puede decirse que el paralelismo entre la música y el arte es algo universal y, hasta cierto punto, bastante integrado en las enseñanzas artísticas; sin embargo, queda mucho por hacer. Así, por ejemplo, la experiencia sinestésica "de ver colores y líneas simultáneamente con la música" debiera ser una base para prácticas adicionales sobre la interacción de efectos visuales y sonidos, como las producciones multimedia y digitales. Estamos comprometidos con la revolución digital, cada vez más viviendo y formando a los estudiantes en una "cultura audiovisual" en lugar de sólo en una "cultura visual". Los nuevos medios (Diseño informático, Net art, Multimedia) ocupan con el diseño (Diseño Gráfico, Diseño de Identidad Corporativa, Diseño Industrial) un lugar primordial en nuestra sociedad y en el actual currículum, como ya se señala en las primeras publicaciones, entre las que cabe destacar "Las enseñanzas artísticas superiores en el fin de siglo", (VIVIENTE, 1997, 6-15), publicada en la revista *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, de la UAM, Universidad Autónoma Metropolitana, una revista científica, humanística y de divulgación, especializada en la reflexión, análisis e investigación sobre los problemas universitarios y educativos. Esta publicación es referencia bibliográfica del nuevo Currículo Europeo Español (Proyecto de Ley por el que se regula la organización de las enseñanzas artísticas superiores en Aragón -BOCA núm.272, 13/11/2002-; Ley 17/2003, de 24 de marzo -BOE núm.109, 7/5/2003).

Otras reflexiones que afectan a la tríada ciencia, técnica y arte publicadas con posterioridad insisten en la importancia de la sinestesia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, la sinestesia juega un papel cada vez más importante en la formación artística. Ya sea conscientemente programada o bien se manifieste de forma espontánea, se ha vuelto una parte muy importante del plan de estudios en una cultura audiovisual. No es de extrañar que la sinestesia integrada en el currículum contribuya al desarrollo de las inteligencias múltiples (IM). La conocida teoría de las inteligencias múltiples fue desarrollada en 1983 por el Dr. Howard Gardner, profesor de educación en la Universidad de Harvard, y ha revolucionado el campo de la educación.

Junto a la sinestesia, el otro factor determinante en las experiencias de enseñanza-aprendizaje expuestas más arriba (apartados 2 y 3) es la libertad de expresión. La libertad de expresión en la improvisación musical es absoluta, y es lo que ha atraído al modelo musical a muchos artistas visuales. Es fácil ver en el modelo musical una referencia válida para la improvisación en las artes en general. Para una profesora de Dibujo morfológico que es una artista visual con educación musical y gusto por la improvisación es inevi-

table recurrir en el terreno operativo del taller a todo aquello que ayude al estudiante a expresarse libremente y creativamente. La experiencia perceptiva de la sinestesia, basada en el cerebro y la percepción, parece estar estrechamente unida a la creatividad y la libertad de expresión. Las experiencias realizadas en el aula y fuera de ella así lo demuestran.

En este sentido, una de los aprendizajes más gratificantes ha sido descubrir el Rāga (a veces también se escribe como raag). Con este término los expertos se refieren a los modos melódicos empleados en la música clásica india. En la música clásica de la India, Pakistán y Bangladesh, el raga es un esquema melódico en que se establece una composición y una improvisación, basado en una colección dada de notas (generalmente de cinco a siete) y patrones rítmicos característicos. En agosto de 2002 se grabaron mis primeras improvisaciones de piano en EE.UU, bajo la guía de uno de los músicos más famosos del sur de Asia, Dilshad Hussain Khan. Este prestigioso violinista de Pakistán, séptima generación de una familia de músicos de Delhi, residía en Reston, VA, EEUU, viajando por todo el mundo interpretando música clásica del sur de Asia en salas de recitales y universidades, y grabando sus composiciones en CD. Dilshad es cinco veces ganador del "Amir Khusro Award" y el ganador del Premio Nacional (equivalente a los Grammy), es el único violinista en ganar el "Graduate Award" en Pakistán. También presentó conferencias sobre música del sur de Asia en Oxford, Cambridge, la Universidad de Radford y la Universidad de Columbia. Le estaré siempre agradecida por sus lecciones sobre la libertad de expresión en la música raga.

Las melodías en mis composiciones e improvisaciones para piano son básicamente una mezcla de raga (la base de la música clásica del sur de Asia), música clásica occidental y música popular y clásica andaluza española. Así pues, son interculturales por la fusión de estilos. Se trata de una música que aporta libertad, bienestar y une diferentes elementos culturales a través de la improvisación. Esta música puede evolucionar a la música New Age y la fusión de Jazz en cada improvisación. Como el raga y otros géneros como la música New Age, el Ambient moderno y la fusión de Jazz, las composiciones para piano se pueden utilizar con fines de relajación, como un alivio del estrés o como un estímulo intelectual. Esta música ofrece un estímulo para el intelecto, trasciende el entretenimiento hacia un reflejo del alma y proporciona un refugio tranquilo para el alma. Si la utilizo en mis clases para ciertas prácticas de dibujo no es por casualidad. Ayuda a los estudiantes a dibujar la figura humana, concentrarse en sus obras y lograr mejor la estructura básica de la representación (realismo esquemático). El logro de un orden estructural básico en el realismo visual requiere una concentración mental profunda y elevada.

Esta particular experiencia musical ha inspirado muchos proyectos, tanto académicos como artísticos, unificando la enseñanza del arte y la creación artística. Las improvisaciones acompañan muchas de las exposiciones realizadas, como pista de sonido mientras dura la exposición o como recital de piano el día de la inauguración. También pueden formar parte de instalaciones con performance y de creaciones audiovisuales, como hemos visto en las dos experiencias de enseñanza-aprendizaje que vinculan las artes visuales y las artes escénicas aquí presentadas. Se abre con ello un camino de experimentación inagotable.

El arte se funda en la libertad, por lo que es el campo por excelencia en el que el individuo puede mejor reivindicar su particular sentido y visión de la vida, su ser. El arte permite no solo la elaboración o la reconquista de una posición de sujeto, elaborar o mantener un espacio propio, un espacio psíquico, también conduce al descubrimiento de las capas sutiles que conforman la realidad, ya que abre las puertas de la percepción al tiempo que alimenta el pensamiento creativo. Puede o no haber transgresión, pero siempre

alienta el pensamiento crítico y da paso a nuevas formas de vínculo social. Este aspecto merece especial atención.

Los procesos pedagógicos y artísticos transdisciplinarios que con el Proyecto RODETE introducimos en las clases de dibujo del natural con modelo no solo enriquecen el espacio propio individual sino también el colectivo, ya que establecen un puente entre diferentes culturas. Recordemos que esta contribución se inscribe en el eje temático 4: Culturas híbridas e instituciones culturales y educativas. La música es un estímulo para la creatividad que también abre la percepción a otros mundos distintos. Cada música provoca una impresión diferente en nuestros sentidos. Disfrutamos de diferentes culturas y formas particulares de percibir y expresar. Al igual que en la percepción visual, donde según Herbert Read toda la historia del arte es una historia de modos de percepción visual, los diferentes tipos de percepción musical nos enriquecen con nuevas experiencias. Disponemos de una variedad de herencias culturales. La historia de los modos de percepción visual y percepción musical contribuyen, sin duda, al aprendizaje de la tolerancia, la integridad y el respeto por los demás. A través de esta experiencia aprendemos a tolerar opiniones contrarias y adoptamos una actitud más relajada hacia los demás. La pluralidad es necesaria para el desarrollo y el progreso social. Esto también es libertad de expresión, pues sin ella la libertad de expresión está en riesgo. Es por eso que es importante aprender a apreciar las diversas formas en que otros seres humanos perciben y expresan el mundo. En particular, conviene guiar al alumno hacia una comprensión más profunda de la verdadera naturaleza de las artes y su relación con la empatía. Y esto se alcanza entendiendo lo que es la libertad de expresión sin dogmas ni prejuicios académicos. En una palabra, la educación a través del arte es una herramienta idónea para la transformación de las sociedades.

Si como intérprete entiendo por libertad de expresión tocar sin partitura, forma o plan, al tiempo que busco la inspiración en la sinestesia, lo mismo haré como profesora y guía de procesos pedagógicos y artísticos transdisciplinarios que vinculan las artes visuales (dibujo de la figura humana) con las artes escénicas (música y danza contemporánea). Sin embargo, ambas cosas requieren un saber mínimo para poder luego olvidarlo. No existe un correlato gráfico exacto. Estamos en un terreno experimental donde el dibujo de la figura humana exige unos conocimientos mínimos previos para sacarle todo el provecho a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos, muy diversos, son un claro testimonio.

El tratar de encontrar una relación orgánica entre lo visual y los sonidos provoca la sensación de que la música también está de alguna manera dibujada. Hemos visto que el oír y el ver se pueden unir. Así se fomenta la creatividad y el espíritu de investigación e invención. Es aconsejable un estilo de música que se adentró en el yo, llegué hasta el yo y toque los más profundos acordes del alma. También que sea una música y una danza o expresión corporal que aporte un marco adicional al tradicional dibujo de la figura humana, introduciendo la interculturalidad y el diálogo entre culturas (la multiculturalidad entendida como interculturalidad). La convivencia y la cooperación entre personas y culturas diversas no sólo es posible sino que es una necesidad social real y preciosa. En la era de la comunicación, las fronteras se rompen y se crean nuevos territorios culturales. Las nuevas formas de vínculo social pueden establecerse desde el arte, la educación artística, las enseñanzas artísticas... Hay que desarrollar una mejor comprensión internacional de las artes y su enseñanza. En tales circunstancias, los artistas, profesores y estudiantes, se comprometen con la sociedad, descubren y exploran diferentes tradiciones y llevan consigo los conocimientos teóricos, técnicos y estéticos para ofrecerlos a los demás.

REFERENCIAS

- Bicoa Global Conference. (2020, August 19). *RODETE PROJECT. A MULTIDISCIPLINARY ARTISTIC RESEARCH* [Video]. YouTube: <https://youtu.be/qEqRn9GXprc>
- Cytowic, R.E.C. (1989). *Synesthesia. A union of the Senses*. Springer Series in Neuropsychology. New York: Springer-Verlag.
- Moszynska, A.M. (1990). *Abstract Art*. London: Thames and Hudson.
- Profesora Viviente. *Dibujo Morfológico. Inicio* [página de Facebook]. Facebook. Consultado el 10 de diciembre de 2021 desde <https://www.facebook.com/Profesora-Viviente-Dibujo-Morfológico-171495066212013/>
- Viviente, P.V. (Ed.). (1992). *La creación en el espacio pictórico: procesos y factores en la pintura* (1ª ed.). Facultad de Bellas Artes, Departamento de Dibujo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=230818>
- Viviente, P.V. (1993). Las nuevas formas de subjetividad del siglo XX y los procesos del pensamiento en la práctica pictórica abstracta. *Arte, individuo y sociedad*, 5, 129-139.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=157969>
- Viviente, P.V. (1997). Las enseñanzas artísticas superiores en el fin de siglo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, Reflexiones sobre ciencia, técnica y arte*, 20, 6-15. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/17722>
- Viviente, P.V. (1998). Análisis psicológico de la construcción del espacio en la primera acuarela abstracta. En *VVAA, Creatividad polivalente* (pp. 541-550). Universidad Nacional de Educación a Distancia — UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=296638>
- Viviente, P.V. (1999). El dibujo en la base de la enseñanza artística universitaria. *Arte, individuo y sociedad*, 11, 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=898280>
- Viviente, P.V. (2000). Enseñanza de vanguardia y tradición clásica. *REencuentro. Análisis de problemas universitarios, La enseñanza de las artes*, 27, 5-14. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/17789>
- Viviente, P.V. (2005). Drawing Teaching in the 21st Century. East and West. En *VVAA, Vedat, O. & Kirisoglu, O. (Eds.), InSEA Living on a Bridge, Vol 2* (pp. 206-215). 7th European Regional Congress. The International Society for Education Through art.
- Viviente, P.V. (2007, July 17-20). Drawing and Music. An Experience on Art Teaching [Conference presentation]. InSEA — Art Education Research and Development Congress. Heidelberg | Karlsruhe, Europe. <http://www.insea2007germany.de/>
- Viviente, P.V. (2017). Dance, Drawing And Music. Art Teaching And Artwork As Link Of Diverse Cultures And Mediums Of Expression. (P. 38). *Socialist Factor, Vol 3, Issue 1*, 38-42. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10213823631091286&set=a.3416440496098>
- Viviente, P.V. (2021). "Proyecto Rodete. Una investigación artística multidisciplinar". *The 3rd Global Conference of University Researchers on Issues of the Hispanic World (G CUR): Building Bridges among Researchers, Artists, Policymakers and Scientist on Hispanic Issues*, eds. Sarmiento-Archer, Inés Mónica & Leonor Taiano Campoverde. *Hofstra Hispanic Review*. Vol. 5, N. 11, 203-213.
https://issuu.com/hofstrahispanicreview/docs/hofstra_hispanic_review_2021



DISEÑO PENSANDO A SU MANERA A TRAVÉS DE LA EXPLORACIÓN DE MATERIALES

DESIGN PENSANDO DO SEU JEITO POR MEIO DA EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS

DESIGN THINKING YOUR WAY THROUGH MATERIAL EXPLORATION

Cindy T. Davis¹

Summary: Explore materials alongside design thinking; open pathways for creating individual student artwork. Investigate the use of design thinking to expand student creativity, collaboration, critical thinking, and communication.

Keywords: *design thinking, material exploration, project-based learning, critical thinking, problem-solving*

OVERVIEW OF WORKSHOP

Understanding the benefits of material exploration enables students to build connections with the resources presented to them; this relationship encourages students to create more meaningful works of art. Material exploration has become even more critical since the onset of COVID-19, as students have had limited or no access to traditional art classroom materials.

During the InSea Latin American Congress, November 2021, this workshop shared experiences and techniques to educate pre-service art teachers on using design thinking and material exploration. Attendees received instruction on the design thinking process and furthered their experiences with non-traditional art material explorations through applied practice. Materials were gathered through a scavenger hunt, collecting items within reach and a series of project-based challenges were addressed applying the design thinking process.

Design thinking is a universal technique for learning, problem-solving, and creating. Using design thinking is supported by the understanding that we all inherently use the design process. We just don't typically know it, but at a subconscious level, we work through these processes to solve the problems we encounter (Cusens & Byrd, 2013).

SIGNIFICANCE OF WORKSHOP

The Partnership for 21st-Century learning recognized the 4Cs, critical thinking, communication, collaboration, and creativity, as skills needed by students (Battle for Kids, 2019). Providing these proficiencies involves balancing teaching knowledge and skills, encouraging innovation, and playful experimentation. Material exploration paired with design thinking develops the 4Cs in students.

¹ Cindy T Davis, University of North Texas, doctoral student, teaching fellow, and pre-service art teacher clinical supervisor. Research focus on the design process as a method for providing dynamic instruction and learning opportunities, encouraging problem-solving and critical thinking.

The next section of this paper will review the critical component of the workshop, including defining and signifying the design thinking process, project-based learning, and material exploration in art education, offering techniques for conducting the workshop experience. Following with a summary using this technique with pre-service art education, concluding with reflections on this research and the workshop.

MATERIAL EXPLORATION

"Today, scholars continue to highlight the importance of materials in young children's learning." (Pacini-Ketchabaw et al., 2017, p 2)

What are materials? Walk into an art classroom, and you find pencils, paper, paint, markers, pastels, charcoal, and even clay. While this list does not include all traditional art materials, this list of materials is a staple of conventional art education classrooms.

During the summer of 2020, I attended a summer art lab. This two-week doctoral course brought together five students under the direction of Dr. Nadine Kalin and Dr. Christopher Moffett. We had five days to write a five-day curriculum. This curriculum used the conceptual idea of Perception forming, taking a line for a walk, through non-traditional art medium usage—wire, string, sound, and light.

The journey of material possibility began for me with this course. On day one, I found myself in a hotel room clear across the country instead of in the classroom with my peers. My walk with materials shifted, as my hotel did not supply wire or string. So, while my peers were deep into their material walks, I completed my first material scavenger hunt. First, I pulled all the tiny thin strings off the tea bags, and then I grabbed the small rubbish bag from the trash bin, then the pen and little pad from the desk area; by the time I finished, I had gathered a dozen or so random items and sat down to further my lines walk (see Figure 1). This experience initiated my research with materials and design thinking, leaving me with several questions: (1) What happens to art education when access to traditional art materials or art spaces is nonexistent? (2) How can students still participate and learn to appreciate artmaking without traditional art material and classroom spaces?

Access to art materials and spaces is a privilege that many take for granted. The truth is our students may or may not have access to traditional material for many reasons. Material availability is affected by school budgets, socio-economic influences, the location of our communities, among other influences. These influences can even occur globally; the COVID-19 pandemic left students and teachers displaced, without classrooms and materials.



Figure1: Hotel scavenger hunt

The semester following, I went from learning about material exploration to teaching pre-service art teachers about material exploration. We had a traditional fifteen-week semester, and my students were undergraduate pre-service art teachers preparing to move into their clinical teaching practices. Materials included wire, raw cotton, wool, and a technology component, stop motion animation. The teaching of the course permitted a deeper understanding of materials, their potential, which contributed to innovative outcomes (see Figure 2).

However, five weeks into the second iteration of the art lab, everything changed. The COVID pandemic closed everything down. My undergraduate students were ready to begin teaching in the lab school, and now they were home with no art materials and no art lab. I had to reconfigure my curriculum. COVID was a pivotal moment, introducing new instructional goals:

1. reevaluate materials for artmaking purposes
2. solve problems of practice encountered through shifts in material availability and instructional spaces
3. develop lesson plans that are not material or space driven

A “fresh way of looking” created shifts in my curriculum and praxis, producing more universally designed lessons. The hotel, the art lab, and the onset of COVID forced me to shift how I looked at materials and classroom spaces.

Contemporary artists who foster the use of exploratory materials and spaces afford the art teacher with sources of inspiration. These artists look at materials in new ways; they work through problems of practice and shift the possibilities for art materials, spaces, and creation. They have given up the oil, acrylic, and water paints for organic materials, nails, buttons, and tossed away clothing (Yoo, 2014) among an infinite number of other materials. Rebecca Louise uses dried flowers to create room-size installations (Yoo, 2014). David Foster and Gunther Uecker use thousands of nails to create positive and negative spaces of animals and portraits (Art World, 2017; Yoo, 2014). Michael Mapes uses found objects to recreate 17th-century paintings by Dutch artists (Yoo, 2014). Tara Donovan uses buttons to create sculptures (Art World, 2017). In contrast, Ran Hwang uses buttons, beads, and pins to create large-scale works of art (Yoo, 2014). Guerra de la Paz constructs his sculptural installations from materials salvaged from trash cans of second-hand clothing shops (Art World, 2017). These are just a few of the artists exploring the potentials of materials, daily contemporary artists from around the globe are pushing the boundaries of what makes an art material. With this spirit, shifts in art education instructional curriculums and understanding of materials can occur.



Figure 2: Art lab Student Showcase

DESIGN THINKING

In the 1990s, David Kelley and Tim Brown of IDEO Corporation, a global design company, along with Roger Martin, author of *The Design of Business*, condensed the features of the design process and principles used by corporations and universities into one unified concept that they labeled design thinking (Gibbons, 2016). Advances and acceptance of the design thinking process continue to grow thanks to contributions from IDEO, Interaction Design Foundation, d.school, MIT, and Harvard (Szczepanska, 2017; Tu et al., 2018). Design thinking is both standardizing and synthetic; it can be used as a straightforward pathway to find a solution, but it can also synthesize new forms of action to reach desired goals. While design thinking's initial claim to fame is its ability to offer a problem-solving framework, understanding its key processes claim insight into how people work collaboratively to discover possibilities (Melles et al., 2012).

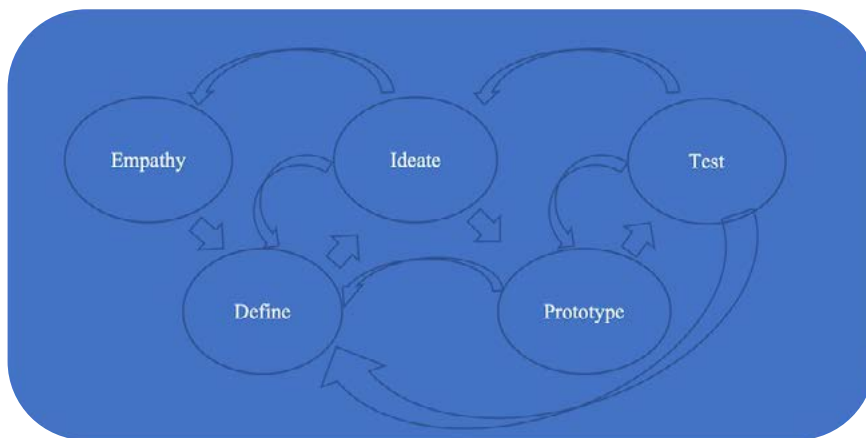


Figure3: design_thinking_model.

The non-linear, iterative design thinking method engages in dynamic processing, entering exiting, and re-entering process stages, catering to the task, needs, or scope of a problem (see Figure 3) (Gibbons, 2016; Gould, 2019; Graham, 2020). The following design thinking process definitions accompany this workshop:

- *Empathy*: expressing compassion, responding to others, understanding with a more profound, *human-centeredness*
- *Define*: organizing information gathered during other design thinking stages, articulating topics
- *Ideate*: visualizing, envisioning, brainstorming, bringing ideas to light no matter how unrealistic they seem
- *Prototype*: modeling, working through an example, an accessible model not in its final form
- *Test*: analyzing, assessing of a prototype to see what is functional/successful and what is not, revealing insights to redefine relevant issues (Graham, 2020; Gould, 2019)

A design thinking approach to learning enhances critical thinking and problem-solving skills through collaboration and iteration (Berk, 2016; Blank et al. 2018; Gibbons, 2016; Graham, 2020; Henriksen et al. 2020; Melles et al., 2012; Vanada, 2014a). Design thinking taps into various learning styles, meeting the needs of students, addressing individual abilities, fears, and aspirations (Blank et al., 2018). Additionally, it encourages the development of firsthand ideas (i.e., Apple's introduction of the iPod in 2001 (Michaels,

2006)) or the evolution of established ideas (i.e., Apple's 2021 release of the iPhone version 13 (Cross, 2021)) employing exploration, experimentation, and synthesis of concepts (Berk, 2016).

Art educators incorporate the design thinking process stages into their art curriculums using a variety of formats, including all or part of the design thinking process stages. The following are some examples for project-based lessons (see Cennamo, 2016; Dabbs, 2014; Henriksen, 2017; Selkirk, 2014; Ulger, 2018; Vande Zande et al., 2014), STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, and Math) lessons (see Graham, 2020; Rolling, 2016; Gross & Gross, 2016; Berk 2016; Watson, 2015), lessons inquiry-based lessons (see Marshall, 2016; McAvoy & Art as Inquiry, n.d.), maker-space lessons (see Patton et al., 2020; Riley, 2016; Sweeny, 2017), and problem-based lessons (see Ulger, 2018). The use of design thinking in the K-12 art classroom engages students in planning, developing, and creating artifacts, a simple object showing human workmanship (Merriam-Webster, 2021) or art and media projects (Berk, 2016; Graham, 2020; Watson, 2015).

PROJECT-BASED LEARNING

Art education and design thinking project-based learning are often associated with STEAM lessons. Graham (2020), Rolling (2016), Gross & Gross (2016), Berk (2016), and Watson (2015) have all contributed to the scholarship of design thinking in art education through K-12 project-based, STEAM curriculums. Project-based learning retains a constructivist approach, student-centered with students learning by doing (UNT Teaching Commons, n.d.). Students apply the design cycle to assigned projects, research, create prototypes, and test project outcomes.

Design thinking with project-based learning has proven to be a valuable tool for student-centered learning and the ability to propose solutions, developing skills in the 4Cs. Rolling (2016, p 4) addresses design thinking "as a means for individual learning, social responsibility, and creative problem solving—mediating ideas and materials toward meaningful and enduring solutions." The art educator's role is to instigate and nurture art practices that allow for divergent outcomes. Rolling (2016) encourages the use of DT and STEAM-based curriculums, allowing for interdisciplinary, student learning, and innovation.

Art educators are exploring and promoting the use of design things as a teaching and learning tool. Gross & Gross (2016) emphasizes student opportunities for developing an understanding of complex concepts, while Berk (2016) praises design thinking for its relevance as a teaching and learning tool, and Graham (2020) refers to design thinking as the power of art, encouraging rebellion and new forms of doing. These scholars promote design thinking as a practical art classroom pedagogy, building student critical thinking and problem synthesis.

The following workshop brings together project-based learning with design thinking for synthesizing outcomes. Mini projects and challenges are provided to students inspiring thoughtful exploration of materials capacities. The workshop starts with simple tasks and builds on previous understanding, leading to a more considerable design challenge and the eventual completion of an art project.

WORKSHOP EXAMPLE

Provide students one challenge at a time, allowing up to 5 minutes for the scavenger hunt and then 1-2 minutes for beginning mini-projects. As explorations and projects become more challenging, provide students 3-5 minutes to complete them. The final project should take up to 30 minutes.

Mini project, explorations, and final project

4. Gathering materials – Scavenger hunt (see Figure 4)



Figure 4: sample materials

- a. Look around you, reach out arm's length; what do you see? What items do you find? Can they be lifted? Can they fit in your hand? Do you see buttons, paper clips, pencils, water bottles, sticky notes, eyeglass cases? (You can add or take away from this list depending on the spaces your student may be in) Gather between five and ten of those items together.
 - b. Look around the space you are in (Repeat questions from step a)
2. Material exploration – mini-projects
 - a. Describe how the objects feel, look, sound, smell.
 - b. What can the object do? And not do?
 - I. Make the small, large, loud, quiet. Etc.
 - II. Make the object interact – with themselves, with another entity, with you
 - III. Make the article show a feeling – happy, sad, angry, tired, exasperated, ecstatic, mournful, etc.
 - IV. Test the limits of the material – How tall can you make them? How long or wide can you make them?
 - V. Have access to a light source – then add in some exercises that allow the student to play with light and shadows of the materials.

3. Material exploration – final project
 - a. Teach design thinking
 - b. If possible, have students work together in groups of 2-4 students
 - c. The student will apply the stages of the design thinking process to the creation of their project
 - d. Provide final project – these are just some examples
 - I. Create a prototype/artifact/artwork that reflects your happy place
 - II. Create a prototype/artifact/artwork that reflects a favorite memory
 - III. Create a character for a stop motion film you are writing (see Figures 5, and 6)
 - IV. Create a prototype/artifact/artwork for a tall contemporary building
 - V. Create a prototype/artifact/artwork for a mascot that members of your community will use to help reduce pollution (this was the workshop example)
 - VI. Create a prototype/artifact/artwork for cleaning up pollutions
 - VII. Create a prototype/artifact/artwork for removing oil from the oceans
 - VIII. Create a prototype/artifact/artwork for a (create your own) .



Figure 5: project sample 1.



Figure 6: Project sample 2.

REFLECTIONS

The exploration of materials plays an essential role in the art classroom, whether these materials are traditional or non-traditional. Contemporary artists and educators are pushing the limits for discovering new paths and techniques daily for exploring art materials and their processes. Design thinking, project-based learning, and material exploration in the art classroom provide an opening for inventive teaching and reimagining art making spaces. Through my instructional practice with pre-service art teachers and my shifts in praxis, I pass on new ways of seeing and working with materials. Additionally, by adding in design thinking, students gain skills in critical thinking, communication, collaboration, and creativity.

REFERENCES:

- Art World. (2017). 11 Everyday objects transformed into extraordinary works of art. <https://news.artnet.com/art-world/making-art-from-mundane-materials-900188>
- Battle for Kids. (2019). Partnership for 21st century learning a network of Battle for Kids: Framework for 21st-century learning definitions. BattleforKids. Cusens, D. and Byrd, H. (2013), An exploration of foundational design thinking across educational domains. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 12(2), 229-245.
- Berk, S. (2016). Design for the future of education requires design education. *Art Education*, 69(6), 16-20. DOI:10.1080/00043125.2016.1224844.
- Blank, R., Stephanie, S. & Richards, D. (2018, January 24). Visual Learning: Design thinking methodologies for K-13 educators [webinar]. NAEA. https://virtual.arteducators.org/products/visible-learning-design-thinking-methodologies-for-k-16-educators#tab-product_tab_overview
- Cennamo, K. (2016). What is Studio? In Boling, E., Schwier, R., Gray, C, Smith, K., Campbell, K., (Eds.) *Studio Teaching in Higher Education: Selected Design Cases* (pp. 249-259). Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/unt/detail.action?docID=4556496>
- Cross, J. (2021, September 9). The iPhone 13 is coming: How big of a leap will it be, really? Macworld. <https://www.macworld.com/article/355170/iphone-13-launch-how-big-of-a-leap.html>
- Cusens, D. and Byrd, H. (2013), An exploration of foundational design thinking across educational domains. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 12(2), 229-245.
- Dabbs, K. (2014, May 20). Engagement and impact: Design thinking and the arts. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/engagement-impact-design-thinking-arts-kim-dabbs>
- Gibbons, S. (2016, July 31). Design thinking 101. Nielsen Norman Group. <https://www.nngroup.com/articles/design-thinking/>
- Gould, L. (2019, April 10). Design thinking in the k-12 art classroom [webinar]. NAEA. https://virtual.arteducators.org/products/design-thinking-in-the-k-12-art-room#tab-product_tab_overview
- Graham, M. A. (2020). Deconstructing the bright future of STEAM and design thinking. *Art Education*, 73(3), 6-12.
- Gross, K. & Gross, S. (2016). Transformation: Constructivism, design thinking, and elementary STEAM. *Art Education*, 69(6), 36-43. <https://doiorg.libproxy.library.unt.edu/10.1080/00043125.2016.1224869>
- Henriksen, D. (2017). Creating STEAM with design thinking: Beyond STEM and arts integration. *The STEAM Journal*, 3(1), 1-11.
- Henriksen, D., Gretter, S, & Richardson, C. (2020). Design thinking and the practicing teacher: Addressing problems of practice in teacher education. *Teacher Education*, 31(2), 209-229.
- Jacobsen, B. (Guest) Otto, A. (Host), & Kantor, L. (Host). (2010, September 15, 14:35-27:00). National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). (1999). All our futures: Creativity, culture, and education report. [podcast]. In Atlanta Business Radio. Business Radio X Studio Atlanta.
- Marshall, J. (2016). A systems view: The role of art in education. *Art Education*, 69(3), 12-19.
- McAvoy, L. & Art as Inquiry. (n.d.). Welcome! <https://www.artasinqury.art>
- Melles, G, Howard, Z., & Thompson-Whiteside. (2012). Teaching design thinking: Expanding horizons in design education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 31(1), 162-166. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.12.035.
- Meriam-Webster. (2021). Artifact. In Merriam-webster.com dictionary. Retrieved December 9, 2021, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/artifact>

- Michalopoulou, A. (2014). Inquiry-based learning through creative thinking and expression in early years education. *Creative Education*, 5(1), 377-385.
- Michaels, P. (2006, October 22). Timeline: iPodding through the years. *Macworld*. <https://www.macworld.com/article/182065/ipodesign-thinkingimeline.html>
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). (1999). *All our futures: Creativity, culture, and education report*.
- Pacini-Ketchabaw, V., Kind, S., & Kocher, L. L. M. (2017). *Encounters with materials in early childhood education*. New York, NY: Routledge.
- Patton, R., Sweeny, R.W., Shin, R., & Lu, L. (2020). Teaching digital game design with pre-service art educators. *Studies in Art Education*, 64(2), 155-170.
- Riley, E. (2016, March 26). Where art and design education meets makerEd. *FabLearnFellow*. <https://fablearn.stanford.edu/fellows/blog/where-art-and-design-education-meets-makered>
- Rolling, J. H. (2013). *Swarm intelligence: What nature teaches us about shaping creative leadership*. Palgrave Macmillan.
- Rolling, J. H. (2016). Reinventing the STEAM engine for art + design education. *Art Education (Reston)*, 69(4), 4-7. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1176848>
- Schukei, A. (2021, July). How can design thinking support the studio process in your classroom? *The art of education UNIVERSITY*. <https://theartofeducation.edu/2021/07/09/july-how-can-design-thinking-support-the-studio-process-in-your-classroom/>
- Sweeny, R. (2017). Makerspaces and art educational places. *Studies in Art Education*, 58(4), 51-359, DOI: 10.1080/00393541.2017.1368288
- Szczepanska, J. (2017, January 3). Design thinking origin story plus some of the people who made it all happen. *Medium Corporation Inc*. <https://medium.com/@szczpanks/design-thinking-where-it-came-from-and-the-type-of-people-who-made-it-all-happen-dc3a05411e53>
- Tu, J., Liu, L., & Wu, K. (2018). Study on the learning effectiveness of Stanford design thinking in integrated design education. *Sustainability*, 10, 2649.
- Ulger, K. (2018). The effect of problem-based learning on the creative thinking and critical thinking disposition of students in visual arts education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1) <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1649>
- Vanada, D. I. (2014a). Balance, depth, and beyond: Tapping into design thinking in art education. *The International Journal of Arts Education*. 10(1), 1-14.
- Vande Zande, R., Warnock, L., Nikoomanesh, B., & Van Dexter, K. (2014). The design process in the art classroom: Building problem-solving skills for life and careers. *Art Education*, 67(6), 20-27.
- Watson, A. (2015). Design thinking for life. *Art Education*, 68(3), 12-18.
- Yoo, A. (2014, July 22) 7 Artists that create intricate works by assembling thousands of separate pieces. *My Modern Met*. <https://mymodernmet.com/7-artists-create-intricate-works-assembling-thousands-pieces/>

ALMÁCIGO DE PREGUNTAS

FORTE DE PERGUNTAS

SOURCE OF QUESTIONS

Nancy Cila¹ / Daniela Ricciardi² / Carolina Bellei³

Resumen: El taller Almacigo de preguntas, consistió en generar un espacio de encuentro que propició reflexiones y experimentaciones en el cruce entre Arte y Educación, y su relación con el Archivo del Museo de la Educación Gabriela Mistral ubicado en Santiago de Chile. Se enfatizó en los contextos particulares de quienes participaron tomando en cuenta, memorias, experiencias, vínculos, biografías, etc.

Este taller se desarrolló a partir de preguntas, elementos poéticos, metafóricos y visuales entre otras estrategias contemporáneas. Su diseño contempló cuatro etapas. La primera presentó y contextualizó a los participantes y al Colectivo Hab. La segunda trabajó sobre preguntas que permitieron pensar sobre lo educativo, propiciando respuestas amplias y diversas. Considerando esas respuestas, la tercera etapa invitó a construir elementos estéticos a partir de objetos y materiales cotidianos puestos en relación con una selección de imágenes del archivo fotográfico del Museo antes mencionado. Finalmente, se realizó una puesta en común de los dispositivos construidos.

Palabras clave: Experiencias situadas, reflexiones poéticas, archivo, museo, arte contemporáneo.

El Taller Almacigo de preguntas fue un espacio imaginado, pensado para el cruce, la conexión y el diálogo entre quienes quisieran participar en el marco del eje temático: prácticas educativo-artísticas y formación docente del Congreso Grietas y Provocaciones para la educación en Artes, Congreso Regional Insea, Cusco 2021.

"Una de las mejores lecciones de pedagogía que he recibido, me ha sido dada por una avecilla (Pechi-rojo). Estaba en mi jardín, y la madre enseñaba a volar a sus pequeñitos. La madre fue a posarse a su lado, le dió algún alimento... y le forzó a levantarse. Y en seguida saltó sobre una rama vecina, como invitándole a seguirla... Que los institutores no pierdan de vista esta verdad: es preciso que siempre y a la vez, den y tomen, que aventajen y que sigan, que obren y dejen obrar". (GABRIELA MISTRAL, 1919, p.52).

El jardín ha sido, desde un comienzo, una inspiración que traemos como grupo, pero que se profundizó fuertemente debido al encierro durante la pandemia. En un comienzo, la observación constante y el paso lento

¹ Nancy Cila, artista visual y docente. Su línea profesional se establece en los cruces entre el arte y la educación, fomentando el desarrollo de estas áreas tanto en proyectos artísticos como en experiencias pedagógicas. Ha realizado exposiciones colectivas e individuales tanto en Chile como en el extranjero.

² Daniela Ricciardi, artista visual y Doctorando en Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad Complutense de Madrid, España. Actualmente investiga sobre prácticas artísticas colaborativas en la formación de educadores, cruzando arte y educación. Desde el año 2004 trabaja como educadora en diversas instituciones y organizaciones sociales y culturales chilenas.

³ Carolina Bellei, artista visual y docente. Licenciada en Arte de la Universidad de Playa Ancha y Magíster en Artes Visuales de la Universidad de Chile. Además de Profesora en Ed. Media en Artes Visuales de la Universidad Mayor. Ha trabajado como artista y docente durante más de 15 años.

del tiempo nos permitió pensar nuestras disciplinas desde otras perspectivas. Búsquedas en las que fueron relevantes algunos autores como Gabriela Mistral y su visionaria mirada sobre la escuela, Estefano Mancuso con sus investigaciones sobre la vida vegetal, Manuela Infante con su crítica al paradigma antropocéntrico a través de un teatro vegetal, Gilles Clement y su tercer paisaje, así como los papers científicos de Milén Duarte, quien nos introdujo en el mundo de las micorrizas, a la vez que nos recordaba nuestro paso por las aulas al ser ex alumna de una de nosotras. Todas estas ideas fueron dando forma a ejercicios que reflexionan y experimentan lo educativo en relación con las estrategias de la naturaleza y sus lógicas propias. Cuestiones que hemos querido sintetizar a partir de algunas preguntas que dan pie al taller que presentamos.

El proceso por el cual hemos transitado para concretar este espacio se basa metodológicamente, en las prácticas de la investigación artística entendiendo éstas como procesos abiertos y flexibles que se van construyendo en la medida en que aparecen inquietudes, preguntas y conexiones diversas que vinculan diversos registros estéticos.

BOSQUE O MACETERO: RECORRIDOS TEMPORALES POR ESTRUCTURAS DIVERSAS

El taller tuvo un primer momento en donde se compartió un video-performance realizado por el Colectivo Hab integrado por las exponentes del taller y especialmente realizado para el mismo, con el propósito de detonar a través de él ciertas ideas, emociones, conceptos y sensaciones que posibilitaron la apertura hacia el encuentro.

La performance en cuestión muestra una serie de acciones en la línea de establecer relaciones sobre la vida vegetal en un macetero, develar lo que hay en su interior al sacar la planta y dejar la tierra y raíces al descubierto, ver las marcas y moldes dejados en el sustrato, y en ese gesto visualizar una porción del mundo oculto en una maceta con seres diminutos como chanchitos de tierra o lombrices, los ápices de las raíces y su entramado, la humedad y texturas de la tierra, entre otras cosas. Estas imágenes se cruzaban con el registro de la acción previa de retirar un pedazo de bosque en el sur de Chile y trasladarlo desde la Araucanía a Santiago contenido en un macetero.



Figura 1: Fragmento de video-performance de Colectivo Hab integrado por las 3 exponentes del taller.

ENCONTRARSE EN RED-PARTIR DEL COLECTIVO

Uno de nuestros objetivos ha sido problematizar las jerarquías que se producen en los sistemas educativos, en las salas de clases, entre profesores y estudiantes y en general, entre toda la comunidad que participa de un espacio de aprendizaje, es por ello, que los vínculos han sido un eje en nuestra experiencia como colectivo, dando prioridades a ellos e incentivando en todo momento espacios relacionales que nos

Talleres

permitan encontrarnos y ampliar nuestras propias perspectivas sobre los ámbitos en los que trabajamos. Tomando esto como base, una de las primeras acciones que realizamos fue la presentación de quienes participaron sin poner nuestros perfiles académicos y profesionales por encima de dichas presentaciones. Nos interesaba construir desde un comienzo un espacio lo más horizontal posible, donde cada quien aportara a la construcción colectiva de un espacio formativo. Cuestiones que también veníamos pensando desde la naturaleza y sus formas de comunicarse. Así, invitamos a los asistentes al taller a escribir sus nombres a través de la plataforma zoom y asociarlos a una palabra que vinculara al video antes visto.

Esto implica un riesgo, ya que abre la participación de entrada y no siempre se logra la retroalimentación deseada, sin la cual el espacio no se construye. En este caso, con algunas dificultades al comienzo, se logró establecer un diálogo nutritivo que fue aumentando a lo largo de la sesión, mientras se ampliaban las confianzas. Así pudimos ir activando las formas de pensamiento y acción que cada persona trae consigo como parte de sus memorias, biografías o experiencias previas.

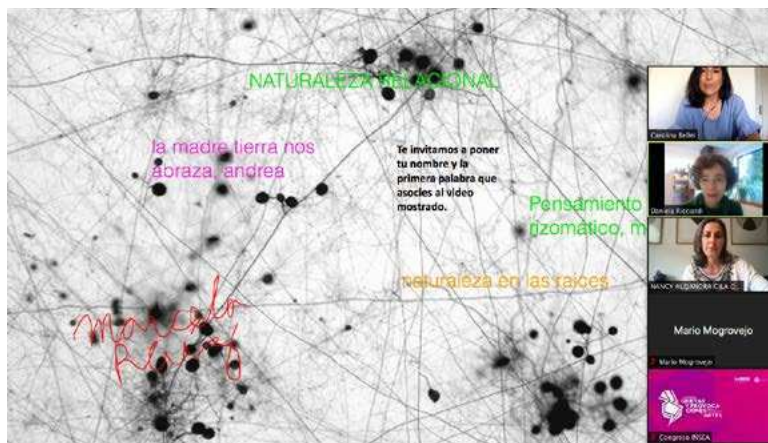


Figura 2: Registro de la presentación de cada participante del taller en un ejercicio conjunto.

LA FICCIÓN COMO METODOLOGÍA: POSICIONES IMPREVISTAS Y ALTERNATIVAS.

Por otra parte, y tomando en consideración las relaciones que hemos venido estableciendo con otras áreas del conocimiento, como el mundo vegetal y la biología, entre otras, quisimos introducir el trabajo a partir de una ficción que nos posicionara en este nuevo imaginario para, de ese modo, llegar con otra predisposición a las preguntas que queríamos trabajar, además de posicionar el juego como modo esencial de aprendizaje. La ficción se escuchaba y leía en voz de una de las integrantes del Colectivo Hab:

Actualmente nos encontramos trabajando principalmente en el matorral esclerófilo en Chile, analizando la comunidad de flora que hay entre los mil y dos mil metros, uno de los ecosistemas más amenazados; los profes también lo somos, la educación se encuentra en una crisis, ya que los paradigmas han quedado obsoletos.

En ese contexto, estudiamos los efectos ecológicos de las especies nodrizas, denominadas así por su capacidad para facilitar el crecimiento y desarrollo de otras especies bajo su copa.

Gracias a esto, pudimos determinar que en condiciones de estrés es donde existe más colaboración entre las disciplinas, sobre todo, entre especies que son muy distintas...

Podríamos continuar así, enlazando unos seres vivos con otros, durante horas: bacterias, hongos, insectos, peces, moluscos, mamíferos, palmeras, aves, cereales, reptiles y orquídeas se sucederían sin pausa hasta dejarnos sin aliento, como en esas canciones infantiles en las que las enumeraciones pueden alargarse sin final aparente.

Las relaciones ecológicas sobre las que Darwin llama nuestra atención nos hablan de un mundo de conexiones mucho más complejas e inaprensibles de lo que pudiéramos suponer a simple vista. relaciones tan complejas que acaban tejiendo una red única de seres vivos en la que todo está relacionado con todo.

Mientras dimos paso a esta lectura aparecían en pantalla, una a una, imágenes que resumían el pensamiento llevado a cabo durante meses por el colectivo. Imágenes y palabras que establecían relaciones posibles entre el mundo de las raíces, las orgánicas del subsuelo, la educación y los procesos creativos que se fueron armando como un mosaico o collage que daba cuenta del proceso de creación del colectivo, y nos recordaba además el surgimiento de este taller.



Figura 3: Imágenes expuestas durante la lectura de la ficción señalada.

¿BOSQUE O MACETERO? O COMO LAS PREGUNTAS PUEDEN SER ALMÁCIGOS DE IDEAS

La pregunta ¿bosque o macetero? ha sido un lugar de frecuentes bifurcaciones en nuestro deambular de ideas, en ese mismo afán e intentando vincular lo ya desarrollado en el encuentro, el video-performance, la lectura y visionado de imágenes de la ficción narrativa fué dando cuerpo a las figuras significantes de lo que implican por una lado: "bosque" y por el otro: "macetero". Estableciendo en esta dicotomía las sintonías con una u otra, las cercanías, anhelos o experiencias referidas a uno o ambos conceptos por parte de quienes participaban, o ya en este momento, colaboradores dispuestos al sueño colectivo. De este modo, cada participante pudo expresar sus inquietudes iniciando algunas conversaciones sobre aquellas evocaciones que fueron surgiendo encauzadas por dicha interrogante.



Figura 4: Registro sobre el proceso de la interacción bajo la pregunta ¿bosque o macetero?

PENSAR HACIENDO: POSIBLES CONCLUSIONES A PARTIR DE RECORTES DE SILUETAS IMPOSIBLES

Después de las consideraciones sobre bosque o macetero, la invitación fue a realizar un ejercicio de recorte, a la más clara usanza escolar, sobre una o varias imágenes del archivo del Museo de la Educación Ga-

Talleres

briela Mistral. Este registro fotográfico elegido corresponde a 3 ejemplos de mobiliario escolar antiguo que moldearon dentro y fuera del aula la vida escolar chilena.



Figura 6: Imagen del archivo del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

El ejercicio de dibujar y recortar, usando los útiles escolares más comunes como papel, lápiz y tijeras concita a explorar a través de la materialidad muchas de las ideas que habían sido ya enunciadas durante el desarrollo del taller, buscando soluciones táctiles y modificables a las conversaciones establecidas y los nexos iniciados.

Mientras recortábamos leíamos algunas ideas sobre educación y los lugares para el aprendizaje, en textos como este:

“Durante mis siete años de profesorado en Los Andes (1912-1918) hice siempre al aire libre, bajo un gran parrón del Liceo, mis clases de lectura, recitación, historia y geografía. Afronté en los comienzos las burlas... La clase perdía en gravedad. Lo que para mí es ventaja. Perdía en “irrealidad” era más humana y real. Observé que las niñas que en clase solo “reciben”, en el huerto “dan”, preguntan, piensan, se interesan por la tierra toda”. (MISTRAL, 1922, p.114).

Una de los momentos más interesantes del taller fué la síntesis producida por medio de los ejercicios de recorte, que propusieron nuevas siluetas para objetos educativos, permitiéndonos la reflexión sobre de qué modo queremos relacionarnos con el aprendizaje, con las formas y objetos que lo condicionan.

Cuestión que nos permite reforzar la noción de simpleza que veníamos trabajando, donde se hace evidente el pensamiento creativo y su capacidad de síntesis, contrastando con aquellos prejuicios que nos llevan a pensar que las cosas difíciles son aquellas válidas. Esto nos permite seguir pensando en acciones,

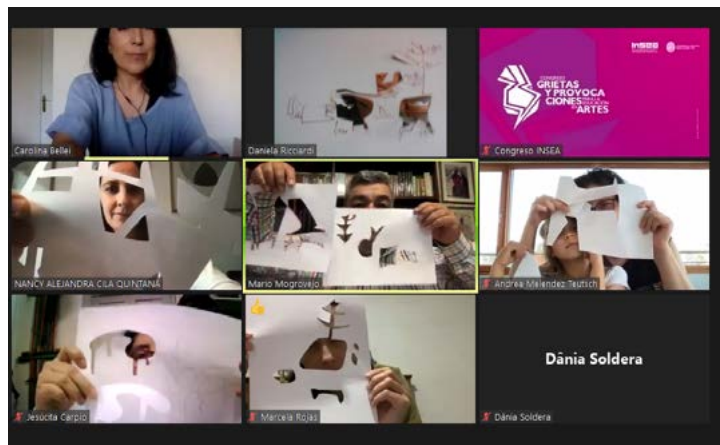
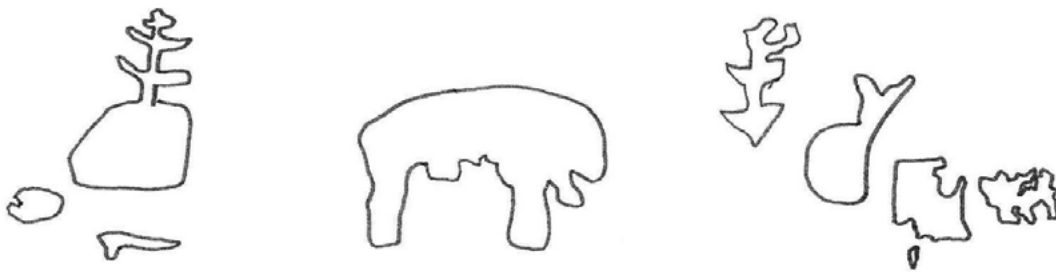


Figura 7: Registro del ejercicio de recorte.

dispositivos y modos de hacer que nos acerquen al placer, el goce, lo lúdico y la emoción como elementos indispensables del aprendizaje donde el cuerpo y su contexto se hacen presentes.

"De la cabeza al cuerpo... implicarse es descubrir que la distancia no es lo contrario de la proximidad y que no hay cabeza que no sea cuerpo. Es decir, que no se puede ver el mundo sin recorrerlo y que solo se piensa de manera inscrita y situada. Parece simple, pero es lo más difícil porque exige cambiar el lugar y la forma de mirar". (GARCÉS, 2020, p. 98)



Volver a validar el asombro como una especie de vuelta a la infancia y su mirada inquieta hacia la realidad, como una forma en la que podemos volver a aprender aquello que hemos repetido tantas veces de las mismas maneras. Una posibilidad para dar la vuelta y revisar nuestras formas de hacer en las prácticas educativas y artísticas.

Las voces de cada persona, sus puntos de vista, lo recortado, lo no recortado, las siluetas, los pliegues fueron un flujo constante de nutrientes tal como ocurre en el subsuelo con las dinámicas de las raíces; los hongos, las bacterias, las lombrices y todo tipo de organismos que se van alimentando y generando nutrientes a la vez, para que otros se nutran, suscitando un sinfín de coexistencias y colaboraciones vitales e inquebrantables.

Esta energía si bien nos permitió generar un cúmulo de situaciones, pensamientos, acciones y dispositivos materiales, por otro lado, nos abre a posibilidades infinitas de retomar este juego, de escudriñar en la tierra y volver a sentirnos parte de una red micorriza apasionada por enseñar y aprender creativamente con otros.

REFERENCIAS

Garcés, M. (2020). Un mundo común. Editorial Marea.

Mancuso, S. (2020). La nación de las plantas. Galaxia Gutenberg Ediciones.

Mistral G. (1919). Métodos activos de instrucción. En Warnker, C & Pfeiffer (eds.). Pasión de Enseñar. (p.51). Universidad de Valparaíso.

Mistral G. (1922). La escuela al aire libre. En Warnker, C & Pfeiffer (eds.). Pasión de Enseñar. (p.114). Universidad de Valparaíso.

CUERPO E IMAGEN COMO HERRAMIENTA PARA LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

CORPO E IMAGEM COMO FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

BODY AND IMAGE AS A TOOL FOR NARRATIVE INVESTIGATION

Alejandra Carolina Pérez Velasco¹ / Lennyn Armando Santacruz Vega²

(Universidad Politécnica de Valencia/Universidad Central del Ecuador)

Resumen: En este taller proponemos un espacio de aprendizaje experimental con herramientas de investigación interdisciplinar (cuerpo e imagen) utilizando los principios de la autoetnografía y cartografía para producir materiales que nos permitan plasmar experiencias gráficas a partir de nociones como: cuerpo como territorio, y territorio como cuerpo. Buscamos con ello facilitar la creación de imágenes desde el llamado, pensamiento corporal, sobre el hacer y ser del cuerpo en el espacio.

Nuestro objetivo es explorar distintas formas de generar narraciones, Para este taller partimos de preguntas como: ¿Puedo registrar una experiencia efímera? ¿Cómo vivir los pasos? ¿Cómo mapeamos una trayectoria corporal? ¿Mi cuerpo escribe? ¿Qué me cuenta este camino? ¿Qué otras posibilidades tengo? Así, crearemos mapas-imágenes a partir de ejercicios de Expresión Corporal en el espacio enfocados en la percepción, sensación, emoción y acción. Dispositivos que aportan al cambio de la percepción del espacio en el que nos encontramos como de lugares desde donde generamos conocimiento. El taller está pensado para todo tipo de cuerpos y experiencias en relación al movimiento.

Palabras clave: Cuerpo, territorio, mapa, imagen

PRIMERA PARTE

Para este taller partimos de las experiencias vividas con un grupo de estudiantes de la clase de investigación en artes de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador, tomando herramientas de ejercicios de metáforas narrativas y experiencias de ejercicios autoetnográficos.



Figura 1: fotograma video "Autoetnografía de experiencias basadas en el accidente. Autor: Archivo personal.

Para incentivar en el aula las distintas formas de crear narraciones valorando la importancia de los procesos corporales sentipensantes, realizamos un video corto – a modo de provocación- donde se plantea ha-

¹ Alejandra Pérez Velasco: Quito-Ecuador. Artista independiente bailarina y actriz licenciada en artes escénicas por la Universidad Central del Ecuador 2019, Constantemente ha estado experimentando varias disciplinas del movimiento. Actualmente es intérprete de L'Alvear Colectivo de artes escénicas, Colectivo SERES danza-teatro y creadora de la plataforma de entrenamiento corporal Volviendo al Centro 2020.

² Lennyn Santacruz. Docente e investigador de la Facultad de Artes Universidad Central del Ecuador. Magister en antropología y Máster en Educación experimental a través del arte. Candidato doctoral por la Universidad Politécnica de Valencia. Trabaja en temas vinculados a la educación y mediación artística como a la cultura y educación popular.

bitar el cuerpo y espacio desde grietas que nos permitan reconocer otras posibilidades de habitar. De este modo siguiendo a Ponty (1945) “ser una consciencia o más bien ser una experiencia, es comunicar con el mundo, el cuerpo y los otros, ser con ellos en lugar de estar alado de ellos” (Ponty, 1945, pg.84). Sensibilizarnos y sensibilizar el entorno por efecto y afecto de nuevas miradas, dicotómicas, alborotadas, hambrientas, indetenibles, cuestionadoras, conectadas, epistemológicas, poéticas, en las que nos permitamos ser asombrados por esos detalles que diariamente pasan desapercibidos o que obviamos de nuestro territorio, siendo el mundo lo que se vive más que lo que se piensa.

Con estas premisas se propuso a los estudiantes indagar distintos formatos para narrar sus experiencias. Estás podían ser audiovisuales, sonoras, danzadas, actuadas, escritas, dibujadas, etc.



Figura 2: fotograma video: “¿Cómo hacer perdurable una experiencia efímera?” Autor: Archivo personal.

En un segundo momento del ejercicio se planteó la pregunta: ¿Cómo hacer perdurable una experiencia efímera? Para que, mediante distintos lenguajes, podamos representar un universo de sensaciones y emociones que la experiencia motriz ha dejado en la primera parte del ejercicio. Posteriormente apoyados en preguntas en torno al cuerpo, espacio y tiempo como detonantes para repensar la forma en la que conocemos, habitamos y narramos el mundo, propusimos un tercer momento en el que las exploraciones se plasmen en una cartografía corporal. El detonante de la imagen parte de preguntarnos ¿Qué nos cuenta ese camino? Así, proponemos trabajar la experiencia del camino como un proceso; el camino de pensar con mover donde, siguiendo a Islas “el tiempo es una sucesión de hechos y el espacio simultaneidad” (Islas, 1995, pg. 128).

La resonancia que los estudiantes mostraron en sus propuestas da cuenta de las posibilidades que brindaron los cuestionamientos venidos desde el cuerpo y sus múltiples maneras de ser narrados. La implicancia de sus cuerpos en videos, textos, potcasts, etc. Dio cuenta de la necesidad de corporeizar el espacio primario, sus propios cuerpos y territorios. Las narraciones que de estas inquietudes resultaron permiten vincular experiencias que colocan al cuerpo frente a infinitas posibilidades de ser contado, imaginado, dibujado y sobretodo significado. Para Batenson citado por Michael White estas narraciones son entendidas como: “premisas y supuestos que constituyen nuestros mapas de mundo”. (White, 1993, pg 20).



Figura 3: fotograma video: ¿Qué me cuenta este camino? Autor: Archivo personal.

La problemática del distanciamiento y la virtualidad se convirtieron así mismo en una posibilidad para las exploraciones en el aula; la premisa del habitar interpelaba no solo la experiencia individual de cada

Talleres

estudiante, sino que configuraba un espectro de posibilidades, nuevos espacios en los que imaginar, narrar y resignificar este espacio de encierro.

Fue esta experiencia de trabajo la que nos impulsó a replicar el taller en INSEA con la intención de situar fragmentos del proceso a modo de ejercicios exploratorios, para trabajar relaciones cuerpo e imagen.

SEGUNDA PARTE

Esta posibilidad de trabajar con las nociones de pensar con el cuerpo nos colocó en un espacio de experimentación sobre algunos ejercicios utilizados con los estudiantes en el aula para ser aplicados en el taller en el INSEA 2021. Nos preocupaba que una experiencia que fue trabajada en un proceso más extenso pueda funcionar para un taller corto vía zoom. De ese modo nos propusimos esquemas corporales de experiencias, partiendo de lo propuesto por Poveda (2017) quien se refiere a éstos como “resumen de nuestra experiencia corporal capaz de dar una explicación y una significación de la interoceptividad y propioceptividad del momento” (Poveda Lola, 2017, pg. 17). Así, nos encontramos para jugar e investigar desde nuestros cuerpos en la necesidad de corporeizar el espacio dinámicamente. Los ejercicios proponen reinventar el cuerpo expresivo a través de prácticas simbólicas que nos permitan deconstruir la imagen asignada (o asimilada) de cuerpo.

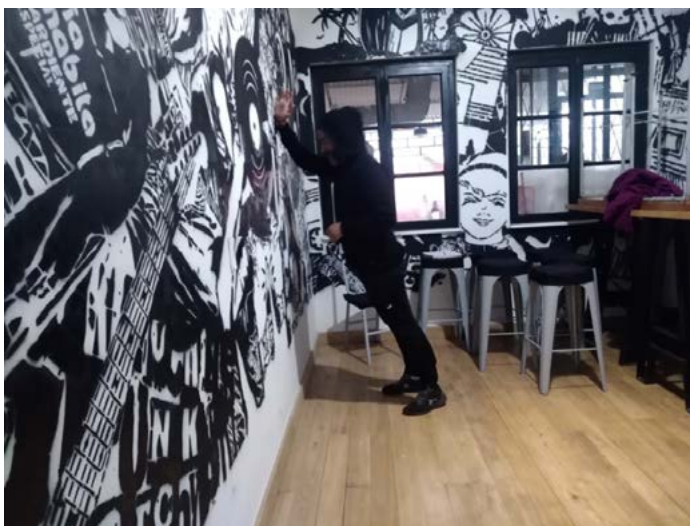


Figura 4: Lennyn Santacruz - ejercicios de exploración espacial.
Autor: Alejandra Pérez.

Creímos oportuno partir de una analogía que se relacione intrínsecamente con nuestras búsquedas de cuerpo y espacio. Entonces empezamos a vernos como cuerpo-territorio con la posibilidad de mapear sobre este las experiencias más relevantes, estremecedoras y cargadas de sensibilidad. Esos espacios otros que muchas veces ocultamos y no queremos ubicar en nuestras propias cartografías corporales a diario y que tienden a desaparecer sin dejar rastros ni huellas que poder develar.

En los primeros encuentros trabajamos ejercicios sensorceptivos directamente con la analogía de mapa-cuerpo para poder organizar los momentos de exploración corporal y los momentos para graficar estas sensaciones vividas. Es decir, planteamos la cartografía como una interpretación gráfica del territorio-cuerpo. (Taboada Alberto, 2019, pg.150). Para los encuentros posteriores fue necesario repensar del orden de las premisas, así como de los modos en los que se plantea la proyección del cuerpo a la imagen de las experiencias corporales. Se trataba entonces de un ejercicio de acompañamiento que requería más que delimitar caminos, abrir un esquema de posibilidades. Es así que planteamos la siguiente tabla que muestra cuatro momentos: dos de exploración sensorceptiva y dos de representación gráfica.

Tabla 1: Propuesta piloto Taller Insea

- Nombre: Cuerpo e imagen como herramienta para la investigación narrativa
- Objetivo General: Explorar distintas formas de generar narraciones
- Objetivos Específicos:
- Crearemos mapas-imágenes a partir de ejercicios de Expresión Corporal en el espacio enfocados en la percepción, sensación, emoción y acción.
- Repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje artístico.
- Procedimiento:

Etapa	Acción	Duración	Desarrollo:
EL CUERPO QUE MIDE	Medir con el cuerpo el espacio (privado)	6 min 7 min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posicionarse en el centro del espacio que me encuentro 2. Observar, recorrer, tocar, oler el entorno e imaginar el mapa de este espacio y registrar en mi mapa el recorrido que estoy realizando. 3. Reconocer las trayectorias que he trazado para medirlas con mi cuerpo POR EJEMPLO: Cuántas de mis manos caben en este espacio? Cuántos de mis brazos acostados caben de un extremo a otro? Cuántas cabezas mías caben del suelo al techo? Cuántas veces mi cadera mide la diagonal más larga de este espacio? Cuántas otras formas de medir el espacio con mi cuerpo puedo descubrir? 4. Poco a poco voy dejando la exploración de medir el espacio y regreso al centro, busco la calma.
CREACION DE MAPA Cartografía territorio	Dibujar un mapa que de mi exploración en el espacio.	3 min 6 min	METAFORA: EL CUERPO QUE MIDE Dibujar en un papel la o las imágenes que creamos de la exploración mapa-espacio
CUERPO TERRITORIO	Visualizar nuestro mapa corporal	6 min 10 min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posicionarnos en el centro del espacio, ahora nos colocaremos acostados en el piso boca arriba boca abajo. 2. Vamos a recorrer nuestro cuerpo, desde nuestra coronilla hasta nuestros pies con los ojos cerrados huelo, muevo (guiar el recorrido o encontrar pautas para que pasen esas sensaciones). 3. Imaginaremos mi cuerpo es montaña. 4. Reconocer y visualizar el espacio de mi montaña Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Cuáles son las dimensiones, elevaciones y concavidades que puedo hallar en mi mapa? • Cuáles y cómo se sienten las texturas y temperaturas (son: porosas, rugosas, lisas, Frío caliente, tibio etc.) • Dónde se encuentran las vertientes en mi mapa? Desde mi dedo medio de la mano derecha hasta mi pie izquierdo cuántas narices hay? • Cuál es el lugar más lejano a mi rodilla izquierda en mi montaña? • Cuáles son y cómo se sienten las fronteras de mi mapa? Hay límites en mi mapa? 5. Cuántas formas de ser montaña puedo ser? Adopto esa forma y sigo buscando 6. Poco a poco volver al centro y abrir los ojos lentamente cuando deseen sin abandonar las imágenes que acaban de transitar.
CREACION DE MAPA Cartografía corporal	CUERPO MONTAÑA	6:20 min	METAFORA: CUERPO MONTAÑA Dibujar en un papel la o las imágenes que creamos de nuestro territorio-cuerpo (no debes seguir la imagen de cuerpo preestablecido)

Preguntas para reflexionar luego del ejercicio diálogo: 30min

- Cuál es la historia de esta montaña ¿Qué sentí?
- Cómo narro esta imagen de mi experiencia?
- Qué es lo que mi mapa cuenta y no cuenta?
- Cómo percibí el tiempo en este ejercicio, el tiempo como aquello que nos hace dar cuenta de los cambios.
- ¿Cómo abordar mi territorio desde otro enfoque?
- ¿Cómo me permite resignificar la imagen de mi cuerpo territorio?
- ¿Qué dispositivos modulan nuestra relación con el entorno?
- ¿Qué cambió?
- ¿Qué pasó al inhibir la mirada?
- ¿Qué zonas de mi territorio cambiaron?
- ¿Si esa zona fuese un color cual sería?



Figura 5: prácticas para taller INSEA 2021. Autor: Lennyn Santacruz.



Figura 6: Prácticas para taller INSEA 2021. Autor: Lennyn Santacruz.

Probamos este esquema poniendo atención a los parámetros y conceptos cambios elaborados para adentrarse a tipo de mirada del mismo cuerpo-territorio.

En esta última prueba del taller práctico para generar narraciones decidimos que las premisas deben ser más claras para una mejor comprensión de las conexiones planteadas entre cuerpo e imagen. Modificamos la propuesta asumiendo que por las características y el tiempo de trabajo los asistentes podrían como no participar o activar sus cámaras. La siguiente tabla que fue propuesta en el taller basándonos en las transposiciones creativas que posibilita el mundo imaginal entendiendo el término como: "enriquecedor de nuestra vivencia y la percepción que debemos tener acerca de las capacidades de la actividad imaginadora". (Caeiro, Martín, 2008, pg.37).



Figura 7: Prácticas taller INSEA 2021. Autor: Lennyn Santacruz.

TERCERA PARTE

Tabla 2: Propuesta final del taller.

PROPIOCEPCIÓN	OBSERVACIONES
Posicionarse en el espacio que decidamos	Si es vertical o sentado frente al computador.
Realizar un paneo con la mirada de nuestro entorno	
Abrir los brazos en postura de T	Visualizar y ubicar la zona de mi torso desde ombligo a cintura escapular.
Girar hacia la derecha los más lejos que pueda sin mover mis pies del piso	A partir del torso, no involucra la pelvis. ¿Qué pasó?
Girar hacia la izquierda lo más lejos posible	Repetir estos movimientos 2 veces y percibir las sensaciones que esto genera, registrarlas y volver al centro.
Cerrar los ojos y realizarlo una vez más pero sin observar, solo sintiendo el movimiento y su posibilidad máxima de expansión.	Registrar las posturas en las que el cuerpo llega en mi memoria
Regreso al centro, inhala y exhala lentamente y abro los ojos.	No olvido las sensaciones e imágenes vividas. Las registro en mi memoria.
IMAGINACIÓN	Imagen: cuerpo-montaña
Cerramos nuestros ojos e imaginaremos a nuestro cuerpo como una montaña	
¿Qué tipo de montaña soy?	Tierra, barro, piedra, agua. Registro esas imágenes en mi memoria.
Reconocer mi tipo de montaña	Definir cuáles son mis concavidades, elevaciones, dimensiones
¿Cómo son mis texturas y temperaturas?	Porosas, rugosas, lisas. Es caliente, frío o tibio.
De repente empieza a temblar la tierra y mi montaña se mueve	¿Cómo se mueve mi montaña? ¿Qué zonas corporales de mi territorio se movilizan?
Ceso el movimiento y fijo una nueva postura de mi montaña adquirida por el movimiento.	La registro en mi memoria
Imagino como se ve mi montaña	En este tiempo visualizo en mi mente la imagen de mi cuerpo-montaña sus fronteras y limitaciones, su forma.
Inhala profundo y al exhalar abro los ojos lentamente.	No olvido las sensaciones e imágenes vividas. Las registro en mi memoria.
Busco papel, lápices, marcadores y grafico en una o varias hojas mis sensaciones vividas. Lo haremos en 3 minutos.	

Preguntas y dialogo abierto:

- ¿Cómo abordar la imagen de mi cuerpo desde otros enfoques?
- ¿Hasta dónde me permito resignificar la imagen de mi propio cuerpo?
- ¿Cuántas historias y narraciones posibles puedo encontrar?
- Toda historia muestra y oculta algo. ¿Cuáles son las grietas de esta historia?

Experiencias vividas del taller en INSEA 2021 tomadas de las prácticas y algunos comentarios de las participantes:

Talleres

Su cartografía tenía mucho color ya que la montaña que ella decidió ser era como las de winikunka de Perú, con 7 colores de arena. Ella decía que a pesar de no conocerlas se sentía como una de ellas. Entonces se deja notar la importancia de la metáfora narrativa para experimentar otras sensaciones que parten de lugares que están siendo habitados desde el mundo imaginal y en el poder de éste para la resignificación de imágenes corporales.

Fue muy interesante el comentario que hizo la participante del momento exploratorio en el que la tierra se movilizaba y afectó a la montaña que cada una decidió ser. Ella se movilizó con movimientos sostenidos, cortos pero que sacaban su eje de centro. Hay que recordar que estaba sentada frente al computador todo el ejercicio, y su sensación era la de estar enfrentándose a ese movimiento conflictivo del cotidiano cuando muchas veces atravesamos problemas que parecieran nos mueven el piso o desestabilizan hasta volver a encontrar la calma. Recalcó la importancia y la falta que hacía en este encuentro un taller que nos invitara a movilizarnos y pensar desde el cuerpo.

La segunda asistente manifestaba que sintió que las bases de su montaña se encuentran en una zona baja de su gráfico porque lo relacionaba con sensaciones de seguridad. En este caso la asistente al taller no se movilizó demasiado en la parte exploratoria del temblor que afectaba a la montaña. Sin embargo, rescataba el juego de la imaginación como una especie de práctica meditativa en la que se concentró y pudo estar presente.

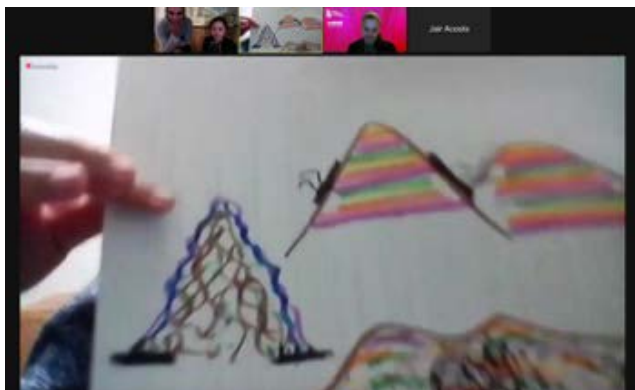


Figura 8: Cartografía de cuerpo montaña 1. Autor: Archivo personal.

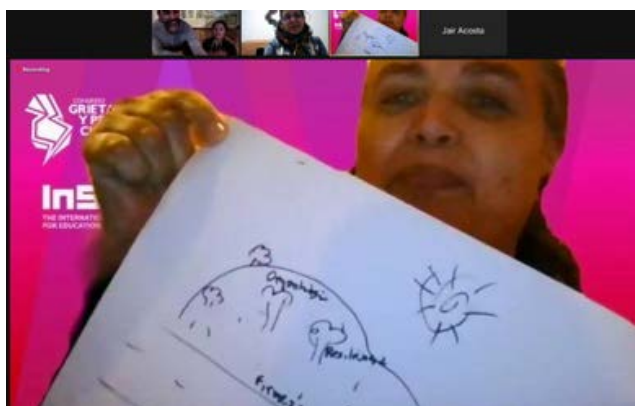


Figura 9: Cartografía cuerpo montaña 2. Autor: Archivo personal.

CONCLUSIONES

Por medio de este taller se buscó aportar desde las prácticas narrativas a la educación artística, trabajamos desde el cuerpo por ser “el principal sujeto y objeto donde se moviliza un conocimiento vivido a través de [y en relación con] los cuerpos en acción” (Barsley, Julia, 2008, pg.137). Las condiciones de la pandemia permiten en cierta medida conectar experiencias desde espacios multisituados. En esta fenomenología corporal de cuerpos en relación con tiempos, espacios y movimientos, es posible generar esquemas exploratorios que permitan jugar e ingresar al mundo imaginal. Recalcamos por tanto el papel de los acompañantes educadorxs en el descubrimiento de estas posibilidades expresivas.

BIBLIOGRAFÍA

Ponty, Maurice M., (1945), Fenomenología de la percepción, Fondo de cultura económico, pg. 507.

Islas, H., (1995) Tecnologías corporales, danza cuerpo e historia, 1era Ed, Mexico D.F, Centro nacional de investigación, documentacion e información de la danza José Limón, pg. 128.

White M., Epsom D., (1993), Relato, conocimiento y poder, Barcelona, Paidós Ibérica.

Poveda, L., (2007), Ser o no ser Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral, Narcea Ediciones.

Taboada, A., (2019), La cartografía del No lugar, interpretaciones emocionales del territorio, (Tesis publicada), Universidad de Granada.

Rodríguez, C., (2008), Exponer lo imaginal: reproducir y representar,(Tesis publicada), Universidad de Vigo.

Barsley, J., (2008), El cuerpo como territorio de rebeldía, Unearte, pg. 228

Pastor, R., (2012), Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar, (Tesis publicada) Universidad Complutense de Madrid.

TALLER DE VIDEOARTE MEDIADO POR EL JUEGO DE LENGUAS Y MEDIOS ARTÍSTICOS CONTEMPORÁNEOS.

OFICINA DE VIDEOARTE, MEDIADA PELO JOGO DAS LINGUAGENS E DOS MEIOS ARTÍSTICOS CONTEMPORÂNEOS.

VIDEOART WORKSHOP MEDIATED BY THE GAME OF LANGUAGES AND CONTEMPORARY ARTISTIC MEDIA.

Pio de Sousa Santana¹

Resumo: A oficina será mediada pelo *jogo das linguagens e dos meios artísticos contemporâneos*. O jogo é um desdobramento da dissertação de mestrado do autor desta oficina, defendida em 2009, no Instituto de Artes da UNESP. É um objeto propositivo, um artifício educativo, um brinquedo, mediador cultural e social. Um lúdico alicerce provocador de situações curiosas que promove a descoberta de conhecimento em torno da arte contemporânea. Suas jogadas permitem ao estudante de arte se envolver de modo qualitativo com vários conceitos; linguagens; meios; suportes; materialidades e temas presentes no universo da arte atual. A oficina terá duração de 90 minutos. As ferramentas a serem utilizadas na oficina serão: computador com o programa *PowerPoint* e o *software Movie Maker*, da *Microsoft*. Instaladas essas ferramentas no computador, cada participante criará um vídeoarte com duração de 30 segundos. No final será apresentada a produção de todos, via *startup Padlet*. Número de vagas: 30.

Palavras-Chave: *Arte/educação. Arte contemporânea. Jogo educativo. Vídeoarte.*

DESENVOLVIMENTO

A oficina foi apresentada no dia 26/11/2021, no horário das 17:00 às 18:00h (Hora Peru), no Bloco EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E OFICINAS–oficina 6, transmitida pela plataforma zoom e moderado pela Profa. Dra. Leísa Sasso, a qual preferiu que eu mesmo me apresentasse e assim o fiz. Após minha apresentação, tivemos um problema tecnológico que impedia compartilhar meu arquivo em PowerPoint. Tal problema demorou 25 minutos para ser solucionado. Enquanto isso, para otimizar o tempo total de 45 minutos de toda oficina, sem a visualização do PowerPoint, iniciei narrando o conteúdo. Falei dos objetivos os quais cito aqui: fazer compreender a especificidade do meio artístico da vídeoarte e convidar os participantes a vivenciarem uma experiência poética, criando individualmente sua própria vídeoarte durante a oficina; demonstrar que a vídeoarte é uma manifestação artística do universo do audiovisual, muito presente na arte atual, um meio capaz de fazer hibridação com diversas linguagens artísticas, além de ser um grande aliado da Arte-educação; apresentar o jogo das linguagens e dos meios artísticos contemporâneos com o qual fomos guiados na produção da vídeoarte; solicitar a cada participante a postagem de sua vídeoarte no mural virtual, um Padlet, criado especialmente para a oficina.

¹ Professor da Faculdade Mozarteum de São Paulo e professor colaborador do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP) no mestrado PROFARTES; graduado em Educação Artística/Artes Plásticas; Especialista em História da Arte; Mestre e Doutor em Artes pelo IA-UNESP; Artista visual.

Na sequência narrei a origem histórica do vídeo, um derivado do cinema e este da fotografia, ambos advindos de pesquisas da ciência óptica iniciada no século XIX, até chegar aos dias atuais, com tecnologia facilitadora que disponibiliza câmeras presentes nos aparelhos de telefones celulares, com as quais podemos produzir vídeos e compartilhá-los em redes sociais com facilidade.

Na sequência narrei sobre as ferramentas tecnológicas com as quais iríamos trabalhar durante a oficina. São elas: aparelho de telefone celular com câmera, para cada participante criar sua própria vídeoarte, com duração de 30 segundos; computador com os programas PowerPoint e Movie Maker instalados. A escolha desses programas foi para demonstrar que, por serem ferramentas comuns, é possível com elas criarmos vídeos e vídeoarte potentes. Verbalizei que filmes e vídeos começaram a ser entendidos como obras de arte na década de 1950, com a introdução de televisores em trabalhos do artista coreano Naum June Paik e do alemão Wolf Vostell. A ideia de introduzir esses elementos no campo da arte se estendeu nas décadas de 1960 e 1970 chegando aos nossos dias, impulsionados pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

A partir desse momento, fundamentei os objetivos da oficina por meio da apreciação de vídeos e vídeoarte de diversos artistas, por mim curados. Para isso, ofereci um link que levou os participantes da oficina a apreciarem no meu canal no Youtube, uma playlist contendo trabalhos dos artistas Naum June Paik, Wolf Vostell, Regina Silveira, Bill Viola, Ian Cheng, Sam Taylor-Wood, Sara Ramo, Pio Santana, entre outros. A ideia foi fazer leituras dialogadas e compartilhadas dos vídeos assistidos e com isso compreender como se configura a linguagem da vídeoarte, uma linguagem que nos permite viver experiências estéticas/artísticas. Por conta do tempo, as leituras não foram possíveis de serem feitas na sua complexidade.

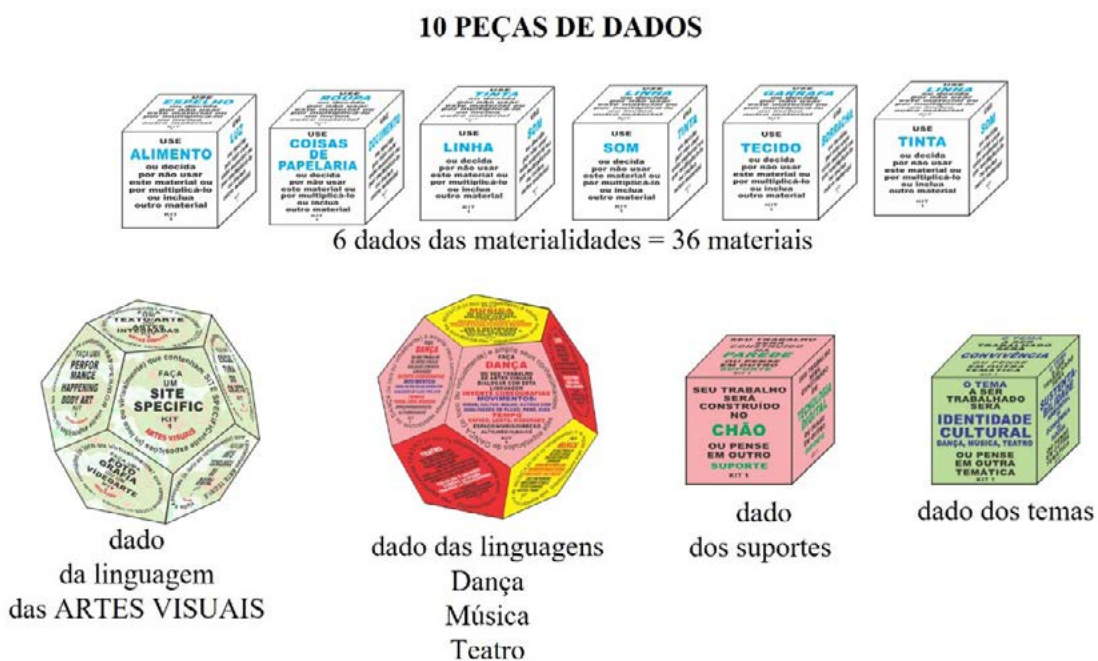


Figura 1: Jogo das linguagens e dos meios artísticos contemporâneos, composto de 10 peças (8 cubos e 2 dodecaedro).
Desenhos de autoria de Pio Santana, produzidos em programa CorelDraw.

Mencionei que a fundamentação teórica e metodológica da oficina, está alinhada ao pensamento de Paulo Freire, no que se refere a reflexão e produção artística com a descoberta de conhecimento e consciência social na perspectiva emancipatória do participante; à abordagem triangular no ensino das artes, de Ana Mae Barbosa e ao sistema image watching, de Robert William Ott—ambos na relação de descoberta de conhecimento atravessados pelas formas de ler de imagens, contextualizá-las e produzir artisticamente; e a produção das videoarte pelos participantes, mediada pelo jogo das linguagens e dos meios artísticos contemporâneos, de Pio Santana, um objeto propositor de situações de aprendizagem em arte, imergindo o estudante na fundamentação teórica e metodológica acima mencionada.

Na sequência, problemas técnicos mencionados anteriormente resolvidos e com o PowerPoint na tela, apresentei o jogo das linguagens e dos meios artísticos contemporâneos (Figura 1), e como se joga o referido jogo.

Ao jogar automaticamente as peças na mesa, as 10 faces que ficam para cima, são as indicações para a produção artística. No entanto o jogo é aberto a diferentes possibilidades, como por exemplo, o estudante tem a autonomia de escolher cada peça com a qual quer trabalhar, sem a necessidade de jogar jogando automaticamente. As peças são as seguintes: 6 dados em formato de cubos brancos, cada um com suas seis faces, nas quais indicam as materialidades com as quais se pode trabalhar (optando-se pelo sim ou pelo não, o uso do material indicado na face, ou se desejar, multiplicar o material indicado, quantas vezes quiser ou inserindo outro material que não apareça em nenhuma face dos referidos dados). Estes contém no total, 36 indicações de materiais são eles: água; plástico; papelão; areia; objeto de grande consumo; arame; figurinha; objeto de uso pessoal; madeira; pedra; objeto doméstico; concha; linha; tinta; som; roupa; coisas de papelaria; documento; garrafa; tecido; borracha; fita adesiva; fios; ferro; espelho; alimento; luz; cano pvc; espuma; pregos; tijolo; elástico; papel; tecido; caixa; vasilha; barbante.

Um dado em formato de dodecaedro, da linguagem das artes visuais, cujas faces indicam a produção artística de 17 meios artísticos são eles: arte tecnológica e digital; artes integradas; assemblages e colagem; body arte; desenho; escultura ou objeto; fotografia; gravura; happening; instalação; intervenção urbana, não urbana ou arte urbana; performance; pintura; ready-made; site specific; texto arte e videoarte. Cada um desses 17 meios, acompanha uma curadoria específica de artistas cujos trabalhos referem-se ao meio artístico indicado em cada face com texto teórico também específico e leitura de imagens na perspectiva teórica e metodológica mencionada anteriormente. Este dado das artes visuais sugere a imersão do estudante no campo cultural tanto local, nacional quanto internacional, in loco ou virtualmente, sobretudo por meio da curadoria de artistas citado acima e se apropriando de metodologias ativas.

Um dado também em formato de dodecaedro, das linguagens da dança, música e teatro. Este dado sugere a imersão do estudante no campo dessas linguagens indicando o aprofundamento de conhecimento nas especificidades de cada uma delas, com textos específicos e curadoria de imagens de artistas de cada linguagem. Este dado também sugere a imersão do estudante no campo cultural tanto local, nacional quanto internacional, in loco ou virtualmente, sobretudo por meio da curadoria dos artistas e se apropriando de metodologias ativas. É o dado para uso do profissional de cada uma das linguagens: da dança, da música e do teatro. Indica também um trabalho interdisciplinar com as artes visuais, ou um trabalho do profissional das artes visuais – que dialogue por meio de elementos dessas linguagens, com elas. É o dado da hibridação entre as linguagens;

Um dado em formato de cubo, que indica os suportes nos quais o trabalho será construído. Os suportes indicados são: papel ou tecido; parede; madeira; chão; corpo(s); tecnologia digital. Indica também, que o estudante tem a autonomia de inventar um outro suporte que não aparece no referido dado.

Um dado em formato de cubo, indicando os temas a serem trabalhados. Os temas indicados são: memória afetiva ou patrimonial–material, imaterial, arqueológico; sustentabilidade–ambiental, econômica ou social; equilíbrio, convivência; identidade cultural–acerca da dança, música ou do teatro; o corpo na arte. O dado também dá autonomia ao estudante para que ele invente um outro tema que não aparece no referido dado.

Portanto, o jogo é um objeto educativo, propositivo e mediador de situações de aprendizagem em arte e cultura, provoca situações curiosas que nos leva à descoberta de conhecimento acerca da arte, com foco na arte contemporânea. Suas jogadas permitem ao estudante de arte, se envolver de modo qualitativo, com vários conceitos; linguagens; meios; suportes; materialidades e temas presentes no universo da arte atual.

Mencionei na oficina que o jogo é objeto da minha dissertação de mestrado, defendida em 2009, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista–Júlio de Mesquita Filho, com o título Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte, orientado pela Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho. Informo também que o referido jogo se transformou num curso livre online, possível de ser acessado na minha rede social, Instagram: @pio_santana.

Apresentei experiências artísticas de vídeoarte motivadas e mediadas pelo jogo, vividas tanto por meus alunos do curso de teatro em 2020, da Faculdade Mozarteum de São Paulo (Figura 2), quanto por mim enquanto artista.

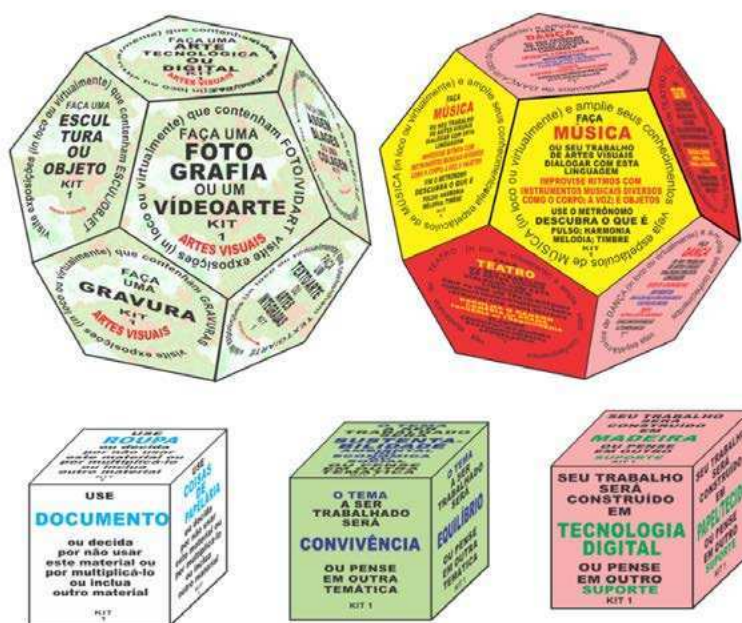


Figura 2: Imagem de autoria de Pio Santana. Dados escolhidos pelos alunos.

A disciplina por mim ministrada na graduação tem o título de Tendências contemporâneas. Ela aborda a reflexão e o questionamento acerca da produção artística atual e sua importância no processo de ensino e aprendizagem em arte, levando em consideração as questões didáticas da área, aproximando os professores dos diversos conceitos, meios, suportes, materialidades e espaços ocupados pela arte contemporânea. Naquele momento, segundo semestre de 2020, estudávamos possibilidades metodológicas acerca do ensino de teatro, mediadas pelo jogo. Os alunos pertenciam ao 6º semestre do referido curso.

O trabalho que as peças acima indicam na figura 2, motivou a imaginação dos estudantes a criarem um vídeo. O contexto do trabalho ocorreu em plena pandemia da Covid-19, momento de extremo confinamento, tristeza com perdas de vidas, medos, adaptação com o uso de máscaras, cuidados com a higiene pessoal, adaptação com a tecnologia de comunicação, entre outras preocupações e as aulas acontecendo remotamente.

O dado das artes visuais indica a produção de fotografia ou videoarte. Os 17 estudantes optaram por videoarte. Escolheram uma trilha sonora de título: "Esse ano eu não morro" do artista brasileiro Belchior, motivados pelo dado da música. O suporte do trabalho foi tecnologia digital, já que era uma vídeoarte e o tema escolhido foi convivência.

Com essas escolhas, os alunos produziram o vídeo com duração de 4 minutos e 11 segundos, cujo conteúdo mostra os 17 estudantes numa sequência contínua. A primeira cena mostra uma estudante em sua residência, usando sua máscara convencional, demonstrando uma feição triste. Essa máscara é retirada do seu rosto, numa troca de cena cobrindo a câmera com a mão durante 2 décimos de segundo. Em seguida, aparece uma outra máscara no rosto dela, em formato bem criativo e a estudante mostrando-se mais feliz com sua criação. Para a entrada dos outros estudantes em cena, aquela primeira estudante usou o truque de jogar sua máscara convencional para a direita e num tempo de 2 décimos de segundo, aparece nova cena com outro estudante em sua residência, pegando no ar, a máscara jogada pela estudante anterior. Este, também com aspecto de tristeza, retira sua máscara convencional do rosto numa rápida troca de cena, também cobrindo a câmera com a mão durante 2 décimos de segundo e em seguida aparece com outra máscara no rosto também muito criativa e o estudante mostrando-se mais feliz com sua criação. A entrada dos estudantes em seguida, repete-se o mesmo procedimento anterior, até chegar no último personagem. Surgiram 17 máscaras as mais criativas. Após o trabalho realizado, fizemos uma roda de conversa obviamente virtual, para discutirmos o que se percebeu e aprendeu com o referido trabalho da disciplina Tendências contemporâneas, abordando o momento atual. Outros trabalhos foram realizados mas não cabe neste espaço, relatá-los. Mostro apenas mais um, que foi um trabalho deste autor, motivado pelo jogo, cujos dados aparecem a seguir na (figura 3).

O jogo é um elemento propositor como já mencionado e disparador de ideias para a produção poética, inclusive do próprio autor. A imagem dos dados acima, sugere a produção de uma vídeoarte com o uso de música como trilha sonora; o material a ser utilizado é documento; o tema – convivência e o suporte tecnologia digital. Essa sugestão levou este autor a produzir uma videoarte com duração de 1 minuto. A trilha sonora é um fragmento da música North Oakland Extasy do artista Squadda B. O documento, material com o qual trabalhei indicado no dado, foi documentar cenas do meu cotidiano, onde aparecem carros em trânsito nas ruas de São Paulo onde resido; uma sala de cinema com as pessoas chegando e uma apresentação de dança contemporânea, capturada num parque (Parque da Água Branca). O tema convivência foi contemplado pelo formato da videoarte – começando pelo título: "Videoassemblages nº 54, de

2021. Trata-se da junção (assemblages), das imagens capturadas no cotidiano e sobrepostas umas nas outras, gerando camadas transparentes, de modo que todas as cenas são vistas fazendo hibridação entre si, formando uma narrativa que chamo de narrativas impossíveis. O trabalho faz parte de uma série de 60 vídeos. A vídeoarte videoassemblages nº 54, de 2021, está postada no meu canal do YouTube. Possível de acessá-lo no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=ZzkHBD4YZs0>.

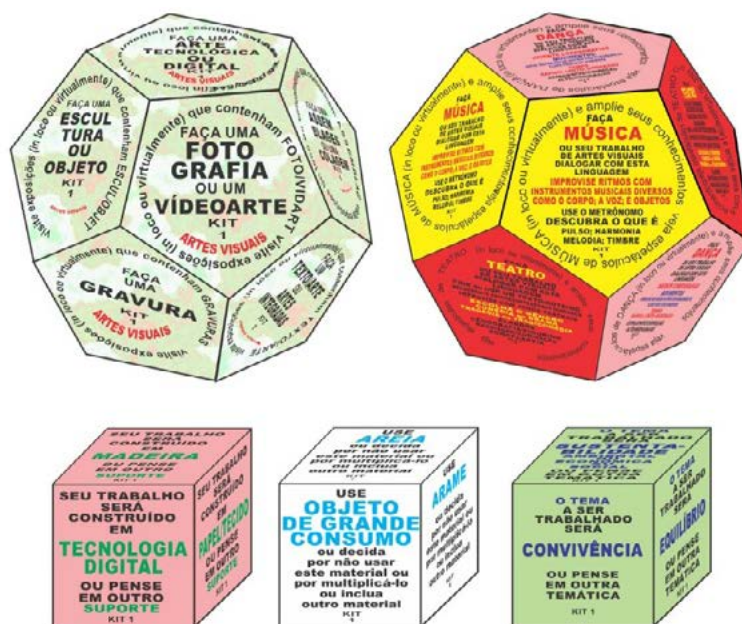


Figura 3: imagem de autoria de Pio Santana. Dados escolhidos pelo autor, para uma produção poética.

Feitas as apresentações acima citadas, passei a mostrar algumas possibilidades de criação de vídeoarte. Mostrei um tutorial por mim criado, sobre o uso das nossas ferramentas (telefone celular e computador com o PowerPoint e o Movie Maker instalados). A ideia de usar essas ferramentas, teve o objetivo de demonstrar que, por serem ferramentas consideradas atualmente comuns e de fácil acesso, são recursos potentes para se produzir vídeoarte com boa qualidade, podendo com elas, capturar imagens em movimento com o celular, criar desenhos no PowerPoint e inserir neles movimento, fazer edições no Movie Maker, além de fazer fotografias ou se apropriar de imagens disponíveis na internet e criar com esse material capturado, vídeoarte com a temática que desejar ou sugerida no jogo.

O último vídeo mostrado, teve duração de 30 segundos, com imagens em movimento, filmado em 360 graus, capturadas de uma cena do cotidiano de uma rua, no horário das 11:30h (Hora Brasil), em São Paulo. Ou seja, eu fiquei parado e girei a câmera ao meu redor até completar os 360 graus. Esse vídeo serviu de exemplo em termos de formato, indicando o que seria solicitado aos participantes da oficina, a produzirem. A partir daquele momento, chegou a hora da produção—sugeri então que os participantes criassem suas vídeoarte, com duração de 30 segundos, filmando em 360 graus o que desejasse. Este tempo de 30 segundos foi pensado para facilitar a participação de todos, já que o tempo era curto. Propus um tempo de 5 minutos para os participantes capturarem suas imagens em movimento. Passado esse tempo, acompanhá-los na transferência de seus materiais capturados, no computador. Para isso revimos os tutoriais mencionados anteriormente, utilizando tanto o PowerPoint quanto o Movie Maker ou apenas o telefone

celular; a inserção de áudio; edição e toda a pós-produção necessária para finalizar a videoarte de cada participante. Após a produção completa, cada participante deveria postar o seu vídeo no mural virtual, um Padlet, criado especialmente para a oficina. Fiz um tutorial mostrando como realizar a postagem. Finalizei com dicas de aplicativos gratuitos, disponíveis na Play Store e links de sites que oferecem músicas sem problemas de direitos autorais, para a produção de vídeos.

No entanto, a oficina obteve apenas três pessoas participantes com as quais trocamos ideias e experiências. Por conta daquele problema técnico inicial, e o tempo de um congresso ser curto, não foi possível as produções dos participantes se concluírem. Apesar disso, a oficina foi muito elogiada pelos participantes e eu fiquei muito feliz por ter vivido essa experiência do InSEA 2021 Cusco.

REFERÊNCIAS

Almeida, T.V., (2017). A videoarte no brasil: uma perspectiva histórica: o festival Videobrasil e a trajetória de Eder Santos como estudos de caso. Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Artes e Design. Programa de Pós-graduação em Artes Cultura e Linguagens. 160 p. :il. Disponível em <https://www2.ufjf.br/ppgacl/wp-content/uploads/sites/139/2017/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-COMPLETA-THAMARA-VENANCIO.pdf>

Baliscei, J. P., Stein, V., & Alvares, D. L. F. (2018). Conhecendo o image watching e a abordagem triangular: reflexões sobre as imagens da arte no ensino fundamental. *Revista Contexto & Amp; Educação*, 33(104), 305–416. Disponível em <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.305-416>

Barbosa, A.M. & Cunha, F. P. (Orgs.) (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.

Bourriaud, N. (2009). *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*; tradução Denise Bottman. São Paulo: Martins. (Coleção Todas as Artes).

Bourriaud, N. (2009). *Estética relacional*. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Martins. (Coleção Todas as Artes).

Farkas, S. (2014). Arquivo vivo: Uma entrevista com Solange Farkas / Por Fabio Cypriano. In: VIDEOBRASIL, Associação Cultural; SESC SP, Serviço Social do Comércio. *Memórias inapagáveis: um olhar histórico no Acervo Videobrasil / Organização de Agustín Pérez Rubio*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: Videobrasil.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Machado, A. (Org.) (2007). *Made in Brasil: Três décadas de vídeo no Brasil*. São Paulo: Ed. Iluminuras.

Machado, A. (1990). *A arte do vídeo*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Maciel, k, & Rezende, R. (2013). *Poesia e videoarte*. Rio de Janeiro: Editora Circuito: Funarte.

Menezes, M. G., & Santiago, M. E. (2014). Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições* | v. 25, n. 3 (75) | p. 45-62 | Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt>

Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F., (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista* | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>

Santana, Pio S. (2009). *Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86919/santana_ps_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PROTAGONISMO Y EDUCACIÓN INTEGRAL: EXPERIENCIAS CON LA DANZA EN LA ESCUELA.

PROTAGONISMO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS COM A DANÇA NA ESCOLA.

PROTAGONISM AND INTEGRAL EDUCATION: EXPERIENCES WITH DANCE AT SCHOOL.

Adriana Vilchez Magrini Liza¹ / Adriano José Pinheiro²

Descrição: A oficina pretende incentivar o protagonismo em dança com proposições que partirão da escrita de símbolos de ações básicas do movimento e dinâmicas que valorizem criação, compartilhamento e apreciação em dança.

Resumo: O termo protagonismo é muito utilizado no contexto educativo na atualidade, tanto que, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular de Arte, destacam a necessidade em se favorecer experiências que os(as) sujeitos(as) sejam protagonistas e criadores(as). Contudo, como favorecer experiências protagonistas no trabalho com a dança mediadas pelas telas em tempos pandêmicos?

Essa oficina pretende proporcionar experiências com essa linguagem, o propositore a propositora se valerão de propostas em que os(as) presentes criem suas próprias danças, compartilhem criações e apreciem as criações dos(as) colegas.

Utilizaremos a escrita das notações de movimento denominada *motif notation*, símbolos das ações básicas de esforço, derivados da *Kinetographia* ou *Labanotation* proposta pelo pesquisador Rudolf Laban (1879-1958). As ações a serem propostas foram experienciadas em oficinas virtuais no ano de 2020 em projetos de educação integral em uma escola pública e em uma instituição que atende crianças de regiões periféricas do município de São Paulo.

Palavra-chave: Dança, protagonismo, arte, educação, ensino remoto.

Descalçar-se, desembaraçar-se, destravar-se e aceitar o convite para desbravar o chão, afinal como poetiza Manoel de Barros: "Tenho um gosto elevado pelo chão." (2013, p.443).

Gosto, desejo construído desde o início da oficina síncrona realizada no Insea 2022, gosto que convidou os(as) participantes para observarem seu espaço, seu chão, as cores presentes na superfície, suas texturas e temperaturas, ao tocar com os pés o chão que sustentava o corpo.

A cada movimento os corpos investigavam, percebiam, sentiam, envolvendo agora mãos, braços, quadril e o corpo todo e então a repousar-se na horizontalidade do chão, horizontalidade agora também dos corpos.

¹ Graduada em Ciências Biológicas, Pedagogia, Pós-Graduada em Sistema Laban/Bartenieff, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, doutorando pela mesma Universidade. Professora/ Pesquisadora e membro do grupo de pesquisa GPeMC.

² Graduada em Letras, Pedagogia, Arte-Educador, Pós-Graduando em Sistema Laban/Bartenieff, doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.

Cohen relata que o movimento colabora com o processo de como percebemos e entendemos o mundo pelos outros sentidos:

A percepção está relacionada à maneira como nos relacionamos com aquilo que percebemos. Percepção trata-se de relacionamento—conosco, com os outros, com a Terra e com o Universo. Ela contém o entrelaçamento de componentes sensoriais e motores (2015, p.212).

E assim na relação corpo-chão percepções sobre a respiração, sobre o ar que entrava e saía do corpo, corpo alterando espaço e espaço modelando corpo (FERNANDES,2006). Relações, conexões, entre os mundos interno e externo, como conceitua Fernandes:

O Tema Interno/Externo refere-se à relação dinâmica entre o universo interno do indivíduo (Corpo, sensações, imagens, experiências, etc.) e o externo (Espaço, meio ambiente, outras pessoas, objetos, acontecimentos, sociopolíticos, etc.), em recíproca influência, alteração e definição. (2006, p.265).

Conforme as respirações se sucediam, os(as) participantes na busca gradativa da plena consciência corporal, desconectavam do mundo externo e eram convidados(as) a mergulhar cada vez mais no mundo interno, os caminhos dos fluxos internos de cada corpo e também incentivados(as) a recordar caminhos já percorridos e que deixaram saudades: caminhos à beira mar, caminhos ladeados pela natureza, caminhos dos sonhos, caminhos...

Um convite também para sentir o caminho que o ar percorria ao entrar em cada corpo, os corpos eram percebidos mais pesados e, passivos, entregues ao chão. Os(as) participantes convidados(as) a escutar os sons dos seus corpos, as batidas dos corações e o caminhar dos líquidos internos. Aos poucos os corpos lentamente, percorriam caminhos investigativos entre mobilidades e estabilidades. Como se fossem células ao respirar, os corpos, seus membros (cabeça, braços, pernas, pés, etc) se mobilizaram para e pela respiração, se envolvendo em inspirações e expirações, enchendo e se esvaziando, crescendo e murchando...

Os corpos,então , perpassavam mudanças de formas (bola,pirâmide,agulha,porta), de suportes de tamanhos, de lugares... Assim como os caminhos que o ar percorria dentro dos corpos ao se moverem, as mudanças de suportes do corpo, impulsionaram também para a mudanças de níveis, do nível baixo para o nível médio até alcançar o nível alto.

Ao desprender-se do chão e da forma da respiração celular, o corpo criava possibilidades de uma investigação pelos caminhos no espaço, atingindo a verticalidade total, com seus caminhos diretos, indiretos, circulares, sinuosos, rápidos, lentos...

E aos poucos os(as) participantes se acalmavam, as mãos foram convidadas a acolher o coração, sentirem suas batidas, seus pulsos, seus líquidos, sua respiração, a vida pulsando ali que tornava-se serena,tranquila e o corpo desacelerava e era convidado ao círculo da história...

E foi o momento de caminhar pelas *Aventuras de Klig e Gop na Terra dos Caminhos*³, do cesto trançado de palhas, as personagens foram trazidas para compartilhar objetos, memórias, caminhos, movimentos e símbolos, ou melhor, uma linguagem especial...

Nesta história, contada ali durante o encontro, *Klig e Gop*, que viviam felizes em um planeta distante, resolveram pegar carona na cauda de um cometa, porém ele se perdeu e realizou uma curva acentuada no espaço, fazendo com que os amigos aterrissassem em uma terra estranha.

Aos poucos Klig e Gop olharam ao redor e descobriram alguns seres estranhos que não paravam de se deslocar por essa Terra. E seus deslocamentos deixavam rastros, traços no chão... Até que um desses seres se aproximou dos amigos e indagou: "Hei! Mas por que vocês estão parados?". Sem pestanejar, *Klig e Gop* responderam: "Mas há algum problema em estar parado!?" E a criatura explicou: "Não é algo comum quando se está na *Terra dos Caminhos*"...

Os amigos também descobriram que na *Terra dos Caminhos* existiam símbolos denominados *motifs*, símbolos que possibilitam uma escrita simplificada referenciada nos estudos do pesquisador do movimento Rudolf Laban (1879-1958), que em seus anseios em criar uma possibilidade de registro escrito para a dança criou a *Labanotation* ou *Kinetographia*. Ann Hutchinson Guest, uma das grandes mentoras dessa forma escrita do movimento, esclarece sobre as origens da *motif notation*:



Figura 1: Klig e Gop, os moradores da Terra dos Caminhos e ao fundo a linguagem especial que conheceram. *Fonte: acervo pessoal.*

*Todos os sistemas de notação foram desenvolvidos com o objetivo de registrar movimentos específicos e favorecer padrões de dança, exercícios e coreografia. A necessidade de ser menos específico começou com a improvisação em ideias básicas de movimento. Essas ideias e conceitos básicos precisavam ser representados no papel de uma maneira simples. Iniciando a exploração do movimento com os elementos básicos presentes nos tais símbolos. Assim, surgiu o motif, desenvolvido originalmente por Ann Hutchinson Guest com contribuições de Valerie Preston-Dunlop e Charlotte Wile. Criados a partir da Labanotation, os símbolos podem ser usados progressivamente até que uma descrição definitiva seja alcançada, isto é, a forma estruturada de Labanotation. (2011, p.4, tradução nossa)*⁴

³ The Starbies® in Travel-Land. Klig and Gop in Travel-Land/Ann Hutchinson Guest.

⁴ All notation systems were developed with the aim to record specific, established movement patterns, dances, exercises and choreography. The need to be less specific began with improvisation on basic movement ideas. These basic ideas and concepts needed to be represented on paper in a simple way. Movement exploration, beginning with the basic elements, required such symbols; thus Motif Notation came into being, originated and further developed by Ann Hutchinson Guest with contributions from Valerie Preston-Dunlop and Charlotte Wile. Drawn from Labanotation, the symbols can be used progressively until a definitive description is reached, i.e. the structured form of Labanotation.

Assim, *Klig e Gop* na companhia do novo amigo morador dessa Terra, começaram a experimentar deslocamentos por caminhos variados: diretos ou indiretos, rápidos ou lentos, curtos, zig zags e sinuosos...

Depois de percorrer os caminhos desta história com *Klig e Gop*, os(as) participantes da oficina foram convidados(as) a desfrutar os caminhos da circularidade, na troca de impressões sobre as vivências até o momento. Sem hierarquia, sem comandos, uma roda de conversa onde foram convidados(as) a partilhar seus caminhares.

Como ainda sinaliza a pesquisadora e professora Luciana Ostetto:

Roda e círculo evocam equilíbrio, totalidade, diferenças, interdependência. Eu, tu, ele, o conhecimento em relação, lado a lado, possibilitado pelo desenho que não tem ângulos. Na forma circular, a imagem de um coletivo composto de individualidades que não desaparecem no contorno do grupo. (2006, p.155)

Durante nossa roda virtual, os(as) participantes criaram seus próprios caminhos e suas próprias escritas, a partir dos *motifs* (símbolos) que foram apresentados durante a aventura contada. Utilizando uma folha de papel, algum riscante e seus próprios corpos, os(as) integrantes percorriam o Espaço para criarem seus trajetos, hora estavam no chão em pausa, hora estavam ziguezagueando na verticalidade. Era nítida a observação de seus corpos se mobilizando, após cada pausa para a notação do registro dos símbolos.

Após a criação e registro da pesquisa investigativa dos caminhos percorridos, os(as) integrantes tiveram a oportunidade de compartilhar em nossa roda da conversa suas danças protagonizadas e experienciadas por eles(as), além de valorizar e identificar a dança como linguagem.

Percebemos também que o coletivo se envolveu de tal forma com o convite, que aquele gosto despertado inicialmente para estarem entregues, pés descalços, em contato com a consciência corporal e com a habilidade de perceber o mundo pelo movimento, também foi procurado quando convidados para serem protagonistas de seus próprios caminhos e de suas próprias danças ao findar o encontro. Evidenciando, assim, o desejo do corpo pelo protagonismo do movimento, recorreremos mais uma vez ao poeta quando diz: "*Vou procurar com os pés essas coisas pequenas do chão perto do mar.*" (BARROS, 2013, p.147).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel de. Poesia completa. São Paulo: LeYa, 2013.

COHEN, Bonnie Bainbridge. Sentir, Perceber e Agir: educação somática pelo método Body Mind Centering. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Sesc edições, 2015.

FERNANDES, Ciane. O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

GUEST, Ann Hutchinson; HUTCHINSON, William Ambrose. Labanotation: or, kinetography Laban: the system of analyzing and recording movement. Taylor & Francis, 1977.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Ana Maria B. de Vecchi e Maria Silvia M. Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educadores na roda da dança: formação–transformação. 2006. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.



PECHA KUCHAS



1. AHORTA RAIZ DO CORAÇÃO

Aline Aparecida Lages Thomaz



Trabalho autobiográfico que aborda a relação da devastação feminina entre mãe e filha no qual a sublimação da dor acontece através da arte; do cultivo da horta; do caderno de memórias das primeiras experiências estéticas e de ensino-aprendizagem.

2. AR

Aline Aparecida Lages Thomaz



A historicidade do meu nome Aparecida e de todas as palavras que contêm ou formam ar, como: cair, parir, pedra, cair, apreciar... Aborda a relação da devastação feminina entre mãe e filha

3. ENTRE LA ESTEREOTIPACIÓN Y LA INVISIBILIZACIÓN: DIÁSPORA AFRICANA Y LAS MIGRACIONES AFRO-ATLÁNTICAS

Carlos Torrado Lois



4. DOS BORDADOS AOS E-TÊXTEIS

Célia Cristina Silva Ferreira

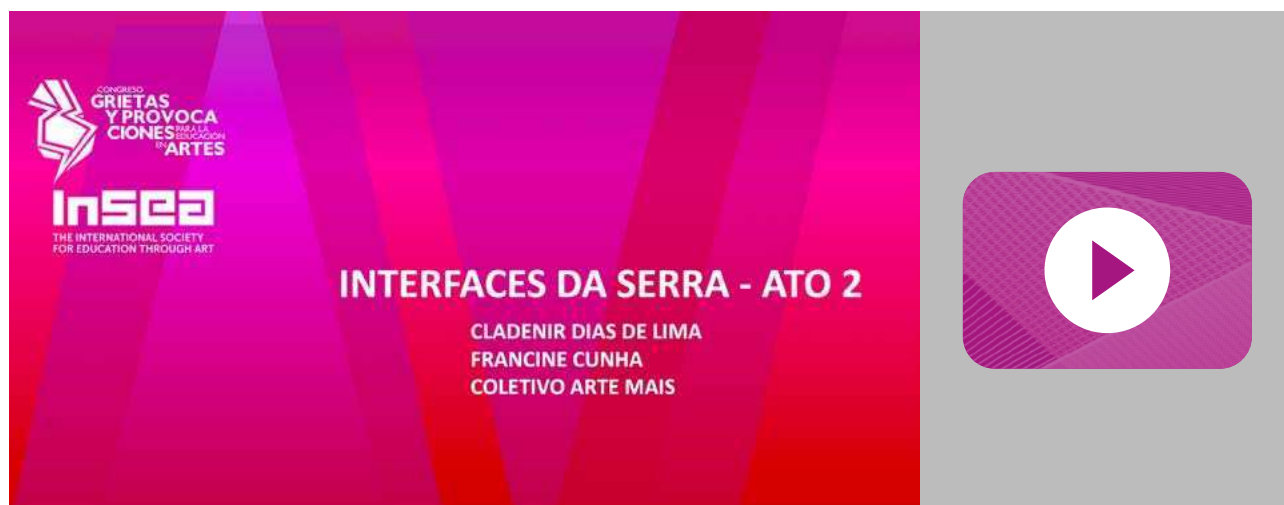


Imagens obtidas em 5 cursos de formação contínua de professores de artes visuais e educação tecnológica. A maior parte dos professores nunca tinham tido experiência com manualidades têxteis.

5. INTERFACES DA SERRA–ATO 2

Cladenir Dias De Lima¹ / Francine Cunha² / Coletivo Arte Mais
Instituto de Artes UNESP/S

Eixo 1: Decolonialidade e ensino de arte.



O espectador é levado a pensar sobre sua atuação direta e indireta na relação com a natureza: os elementos naturais tornam-se signos e as imagens provocam sensações diversas.

Resumo: Na produção Interfaces da Serra–ato 2 o espectador é levado a pensar sobre sua atuação direta e indireta na relação com a natureza: os elementos naturais tornam-se signos e as imagens provocam sensações diversas.

Palavras-chave: Processos Artísticos, Hibridismo, Coletivo.

A produção apresentada investiga os percursos de criação e procedimentos artísticos desenvolvidos para o projeto “Poéticas Híbridas”, aprovado pelo Edital de incentivo à Cultura Lei Aldir Blanc de Pindamonhangaba/SP, em 2021. Ele se constitui como intercâmbio de linguagens artísticas e foi realizado ao longo de 4 meses por meio de encontros semanais. Partindo da Serra da Mantiqueira como tema central, artistas de poéticas distintas – música, fotografia, escultura, desenho, pintura e audiovisual – desenvolveram trabalhos artísticos acompanhados por um curador/propositor responsável por trazer provocações e novos olhares que estimularam a pesquisa e a hibridação entre as produções. Todo o processo foi registrado fotograficamente com o intuito de promover os percursos de criações realizados em coautorias.

¹ Artista Híbrido, doutorando em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Unesp/SP, membro do grupo de Pesquisa Poéticas Híbridas IA/UNESP, integrante e um dos fundadores do Coletivo Arte Mais: criações coletivas. contato: diasd8720@gmail.com

² Doutoranda em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP/SP, Professora de História da Arte do IFRJ - Campus Resende. Artista Plástica. Faz parte do grupo de pesquisa Arte construtiva brasileira e poéticas da visualidade do IA/UNESP. Contato: francine.lima@ifrj.edu.br

O desenvolvimento das produções tinha como objetivo final a realização de uma exposição, mas na medida em que o término dos prazos se aproximava e as restrições oriundas da pandemia se intensificavam, foi necessário transpor a linguagem desse plano. Em outras palavras, a exibição foi inteiramente reestruturada para o Audiovisual e essa mudança priorizou, portanto, a seleção de obras que pudessem transmitir em tempo reduzido toda a poética e o empenho realizado durante os meses de confecção artística.

Sendo assim, a produção consolidou-se na realização de três vídeos. No primeiro, denominado Interfaces da Serra–Ato 1, (Link de acesso: <https://youtu.be/NxTzoj936ZM>) o espectador é levado a adentrar uma mata na qual irá percorrer um caminho cheio de folhas, onde se pode ouvir apenas o som de suas passadas e onde a cada uma delas há um encontro com uma figura que incorpora a natureza, numa alegoria sedutora e selvagem. Os sons evocam o sentido em direção ao desconhecido, que leva a uma metamorfose em poesia: a imagem torna-se uma floresta de palavras e sensações pela linguagem.

No Interfaces da Serra–Ato 2, (Link de acesso: <https://youtu.be/7UNUCgm6CrE>) por sua vez, o espectador é levado a pensar sobre sua atuação direta e indireta na relação com a natureza: os elementos pertencentes a essa realidade tornam-se signos e as imagens – áridas e ruidosas – provocam sensações diversas. Essa experiência é interrompida por um “balé dos signos”, no qual a fluidez daquele espaço rompe os paradigmas, as certezas e concretudes.

Por fim, Interface da Serra–Ato 3 (Link de acesso: <https://youtu.be/8gmYr2Rj-ho>) o percurso ganha um rumo irônico, pois a palavra **serra** é introduzida com um sentido ambíguo que amplia o conceito e promove novas reflexões. No desfecho, vê-se como o ambiente natural invade o meio urbano através de QR Codes (fotos da Serra) espalhados pela cidade na forma de lambe-lambe.

A conclusão desse projeto traz consigo a plenitude de efetivação e apresentação dos pensamentos em conjunto, hibridados e consolidados através de uma exposição virtual. Nesse sentido, foi possível oferecer ao público uma produção artística realizada em um momento de pandemia.

[...] a obra triunfa porque triunfa; triunfa porque tal como ela própria queria ser, porque foi feita do único modo como se deixava fazer, porque realiza aquela especial adequação de si consigo que caracteriza o puro êxito: contingente na sua existência, mas necessária na sua legalidade; desejada, na sua realidade, pelo autor, mas, na sua interna coerência, por si mesma. (Pareyson, 1997, p. 186 – 187).

A observação de Pareyson conforta o coração de todos que ali empenharam suas energias para a finalização do projeto. Entretanto, sabemos que a entrega final e o seu cumprimento burocrático não é (ou não foi) o suficiente para acalmar todas as falas, conceitos e possibilidades que ainda pairam no ar. O que se pode dizer é que, durante este curto prazo de produção, muitas ideias surgiram e o tempo disponível não foi o bastante para amadurecê-las. Isto não significa questionar o mérito das obras em si, mas ressaltar que os artistas sentiram necessidade de depurar melhor suas ideias. Seria possível obter o mesmo resultado ainda que mais tempo fosse concedido para a realização do projeto, mas isso é apenas uma possibilidade; o que buscamos enfatizar, nesse sentido, é a angústia compartilhada pelo grupo por não ter sido viável cessar, durante o projeto, toda a energia e as ideias apresentadas no intervalo determinado.

No início do trabalho já era sabido que o período seria curto e que esse poderia até mesmo ser um ponto positivo para a realização das obras, pois o teríamos como um catalisador do processo. À medida que os

trabalhos se desenvolveram, o tempo tornou possível verificar a necessidade de acelerar as produções, testando as possibilidades e a relevância de sermos mais objetivos e precisos. Assim, ocorreram mudanças constantes nas assertividades e na realização das obras, justamente para que fosse possível adequar o projeto ao espaço ora físico, ora virtual. Nesse sentido, verificou-se a força e importância temporais, posto que o artista não determina quando e onde sua produção irá surgir. Nas palavras de Pareyson,

Na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita. O que significa, em primeiro lugar, que em arte não há outra lei senão a regra individual da obra: a arte é caracterizada precisamente pela falta de uma lei universal que seja sua norma, e a única norma do artista é a própria obra que ele está fazendo; em segundo lugar, que em arte a regra é uma lei férrea, inflexível e inderrogável: a arte implica uma legalidade pela qual o artista deve obedecer à própria obra que ele está fazendo, e se não lhe obedece, nem mesmo consegue fazê-la. (Pareyson, 1997, p. 184, grifo nosso).

O fazer inexplicável e indomável da arte foi, assim, visto na prática, pois muitas ideias que chegaram a ser materializadas não conseguiram se manter enquanto obra. Não raramente o material utilizado não suportou/adequou-se ao conceito, ou a quantidade de soluções para a mesma produção foram tantas que não foi possível chegar a uma definição consensual. Nesse momento, viu-se a obra agir sob suas próprias leis, indicando que ainda não estava preparada para se materializar e, conseqüentemente, tornando o artista refém de sua própria concepção.

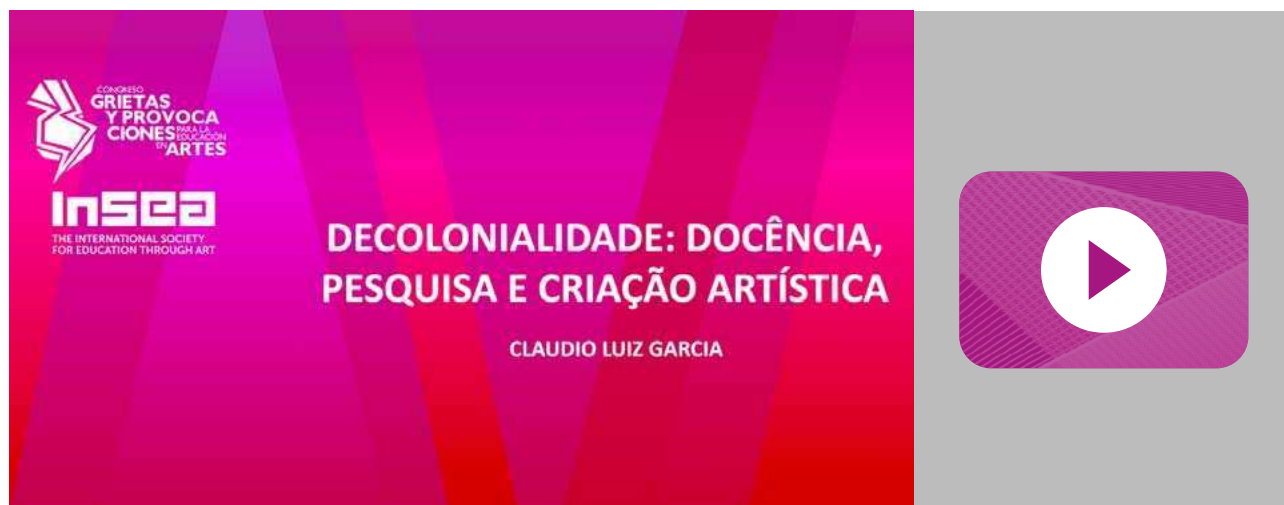
Enfim, o que pudemos apreciar desses 3 vídeos são a busca inconstante por um fazer e pensar os percursos e procedimentos artísticos entre artistas/obra/espectador.

REFERÊNCIAS

- Brant, A; Eagleman, D. (2020). Como o cérebro cria: O poder da criatividade humana para transformar o mundo (Donaldson M. Garschagen, Renata Guerra, trad.). Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Ostrower, F. (2011). Criatividade e Processos de criação. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pareyson, L. (1997). Os problemas da Estética (3ª ed.). (Maria Helena Nery Grcez, trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Salles, C. A. (2008). Redes da Criação: construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte.
- Salles, C. A. (2017). Processo de criação em grupo: diálogos. São Paulo: Estação das Letras e Cores.
- Valente, A. (2008). Útero portanto Cosmos: Híbridações de Meios, Sistemas e Poéticas de um Sky-Art Interativo. 2008. Tese de Doutorado em Artes Visuais. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes-ECA/USP.

6. DECOLONIALIDADE: DOCÊNCIA, PESQUISA E CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Claudio Luiz Garcia



Os desenhos sobre papel, mostrados por meio digital, têm o mesmo valor estético? Um vitral iluminado por dentro de uma igreja tem o mesmo valor quando iluminado por fora?

7. CORPOS LEGENDADOS

Ivonete Cavalcante De Souza



Corpos Legendados traz o apagamento além de aspectos culturais e étnicos, para mergulhar no que é individual, unitário, indivisível. O que falta é memória, o que foi apagado?

8. ENTONCES, ENTORNOS – EL PROCESO CREATIVO COMO EXTENSIÓN DE LA OBRA: UNA MIRADA A LOS CAMINOS

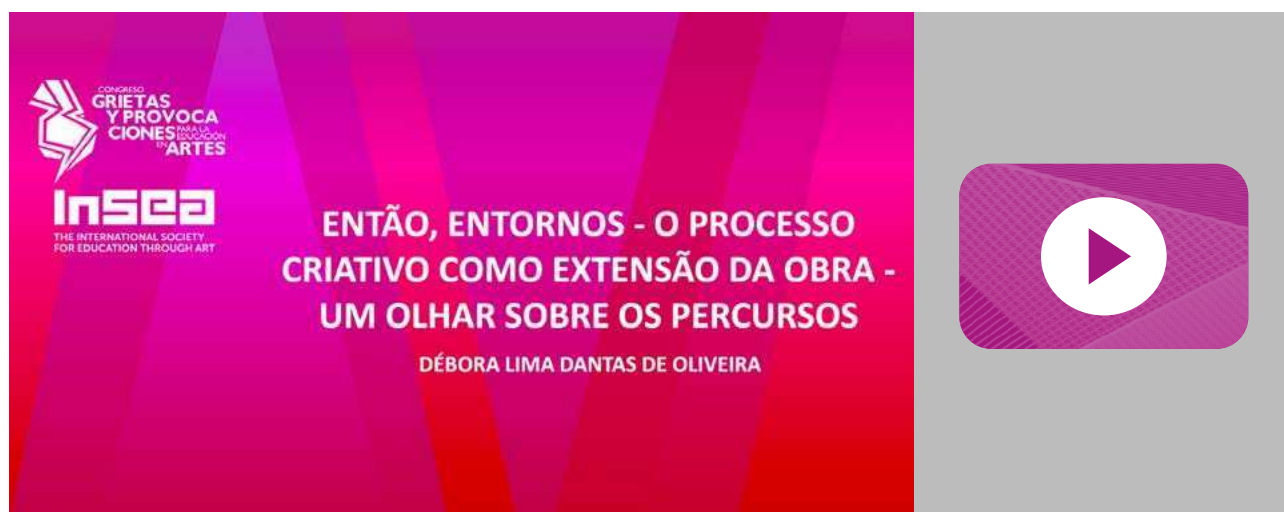
ENTÃO, ENTORNOS – O PROCESSO CRIATIVO COMO EXTENSÃO DA OBRA: UM OLHAR SOBRE OS PERCURSOS

SO, SURROUNDINGS – THE CREATIVE PROCESS AS EXTENSION OF ARTWORK: A LOOK INTO PATHS

Débora Lima Dantas De Oliveira¹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

EJE3: Ensino de Arte para um mundo holístico



Este trabalho fala sobre percursos. O caminhar e o livro de artista enquanto percursos de criação. Os registros materializam as possibilidades do criar frente à cidade, se apresentando como obra. Para acessar o trabalho: <http://limade.co/entao-entornos>.

Palavra-chave: processo de criação, cidade, flâneur, caminhar

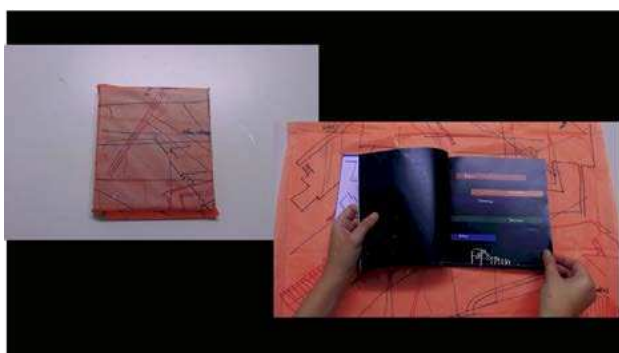


Figura 1: cadernos. Fonte: Lima.de (autoria própria).

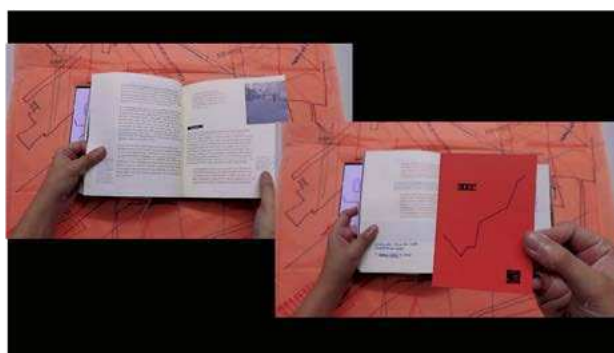


Figura 2: caderno preto. Fonte: Lima.de (autoria própria).

¹ Artista visual. Formada em Comunicação Social (FIRB) e em Artes Plásticas (EPA); mestranda em Literatura e Crítica Literária na PUC-SP com Bolsa CAPES. Seu trabalho permeia entre a pesquisa artística e acadêmica, tendo como temática a relação criação-espço. portfólio: <http://limade.co/>

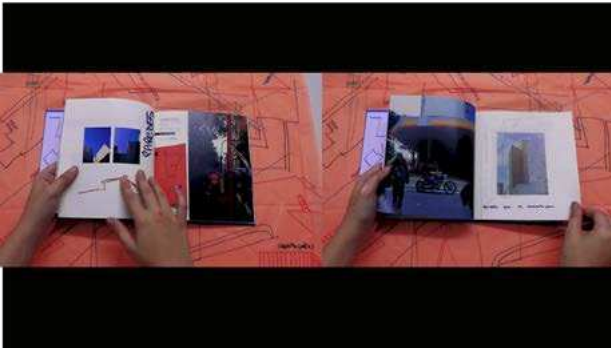


Figura 3: caderno azul. Fonte: Lima.de (autoria própria).



Figura 4: caderno azul. Fonte: Lima.de (autoria própria).



Figura 5: encartes. Fonte: Lima.de (autoria própria).



Figura 6: interatividade QR CODE. Fonte: Lima.de (autoria própria).

REFERÊNCIAS

- Alencar, C. d. (2016). Em V. Franco, & C. F. Moises, *Transpassar: a poética do movimento pelas ruas de São Paulo*. São Paulo: SESI-SP.
- Baudelaire, C. (2010). *O pintor da vida moderna*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Careri, F. (2002). *Walkscapes: O caminhar como prática estética*. São Paulo: Gustavo Gili.
- Melot, M. (2012). *Livro*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Oliveira, D. L. D. (2018). *Então, entornos: o processo criativo como extensão da obra: um olhar sobre os percursos*. TCC (Graduação), Faculdades Integradas Rio Branco, São Paulo, SP, Brasil.
- Ostrower, F. (1987). *Criatividade e processos de criação* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Rio, J. d. (2016). *A rua*. (P. Verano, Ed.) São Paulo: Edições Barbatana.
- Salles, C. A. (2011). *Gesto inacabado: processo de criação artístico*. (5ª ed.). São Paulo: Intermeios.
- Santaella, L. (2012). *Teoria da percepção em primeira pessoa*. In: *Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica* (pp. 13-45). São Paulo: Cengage Learning.

9. MÃOS, SABÃO E ÁGUAS A DANÇAR

Mabel Botelli (UFRJ)¹; Arielle Santos Gonçalves De Faria ; Caroline Martins Pacheco Faria (UFRJ);
Michele De Paula Ferreira Soares (UFRJ) ; Marcos Henrique Batista Souza (UFRJ)²

Eje 2: Práticas educativo-artísticas e formação de professores



Resumo: Com a necessidade de distanciamento social, procuramos como as crianças poderiam continuar dançando e aprender brincando. Assim, convidamos a dançar em casa com o importante gesto deste tempo: lavar as mãos.

Palavras-chaves: Crianças; Dança/Educação; Audiovisual; Águas; Mãos

O Coletivo de Dança/Educação se inaugura, em 2018, dentro do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Mabel Emilce Botelli. O grupo de estudos e produções, formado por discentes dos cursos de Dança da UFRJ e professores colaboradores, tem como proposta elaborar e publicar cadernos de práticas de Dança para crianças e aplicá-los em escolas e espaços educativos infantis. Com ações—que incluem a elaboração de vídeos e promoção de oficinas para crianças—pretendemos abrir horizontes ao imaginário social da Dança, valorizando-a enquanto área de conhecimento, propondo-a como direito de todos e como um saber necessário para a formação integral do ser humano, ao mesmo passo em que buscamos contribuir com a efetivação da Lei 13.278/2016 (BRASIL), que trata da obrigatoriedade das quatro linguagens das Artes, sendo elas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, como componentes curriculares nas escolas.

Nesse sentido, o grupo de estudo/produção, impedido de ter contato presencial devido a pandemia da Covid-19, manteve-se buscando ativamente modos de contribuição que gerassem espaços de troca com a sociedade. Encontramos no suporte audiovisual e no compartilhamento pelas plataformas da internet uma maneira de seguir caminhos dentro das casas, convocando as famílias, ao longo dos anos de 2020

¹Prof.^a do Dto. de Arte Corporal - UFRJ. Dr.^a em Psicossociologia - UFRJ. Atual representante do RJ na Federação de Arte/Educadores do Brasil-FAEB.

²Graduandos de Licenciatura em Dança

e 2021, a dançarem a partir da apreciação de vídeos que resultaram na série “Pais e filhos dançando em casa”, trazendo recortes das práticas pensadas e desenvolvidas nos cadernos do Coletivo “João, o sabiá”, “Aiê Caracol” e “Águas”. Estes tinham o cuidado de serem gestados tendo a preocupação que fossem o mais simples possíveis para o entendimento das crianças que assistiam. O que não é uma tarefa fácil. Fazendo eco à voz de Lispector, “Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho.” (1998, p. 11). Redimensionar nossas moradas—que acabamos habitando por muito mais tempo—com nosso corpo em movimento é entrever uma possibilidade outra de não enxergá-las como prisões, que limitam e impedem o corpo de se expressar e ter liberdade para valorizar os espaços e encontrar outra liberdade: a de viver o íntimo, a descoberta do que está dentro e revelar o que era despercebido como potência.

Essa série se encerra com um vídeo que traz, de forma lúdica, um gesto que se tornou muito importante durante este período: o ato de lavar as mãos. Para o desenvolvimento do vídeo houve um processo de pesquisa elencando os gestos de lavar as mãos—que são: 1) esfregar as palmas entre si; 2) esfregar palma de uma mão sobre o dorso da outra; 3) esfregar os espaços entre os dedos; 4) esfregar o dorso dos dedos de uma mão na palma da outra; 5) esfregar o polegar com o auxílio da palma da outra mão; 6) friccionar unhas e ponta dos dedos na palma da outra mão; 7) esfregar punho com auxílio da outra mão – e juntá-los com outros elementos que fazem parte da dança, como saltos, giros, deslocamentos, diversos movimentos globais, propondo uma dança enlaçada ao cotidiano, com a natureza, com o tempo presente que vivemos, com o espaço da casa e com as pessoas que nela habitam. Ainda, buscamos encontrar quais componentes da dança estavam presentes nesses gestos, como o movimento localizado das mãos, punhos e dedos, a alteração da postura do corpo como um todo na execução dos movimentos, as pausas de uma mão para que a outra venha de encontro a ela, os movimentos sucessivos e simultâneos, a base de pés em que geralmente nos colocamos frente à torneira, as ações de deslizar, esfregar e friccionar e as variações de velocidade.

Também houve estudo de cores, imagens, textos e música que seriam utilizados no vídeo. E foi nesse momento que profissionais foram convidados a participar da construção da parte musical do vídeo. Contamos com a parceria dos profissionais Osvaldo Aguilar, professor da Universidad Nacional de las Artes—Argentina, e Luiza Borges, professora de canto e cantora reconhecida do Rio de Janeiro, que criaram a música a partir de duas etapas. Em primeiro lugar, o professor Osvaldo Aguilar observou o vídeo editado e começou a construir a melodia da música. Em uma segunda etapa, Luiza Borges realizou uma pesquisa de voz, junto com o vídeo, melodia e palavras-guias, sugeridas pelo grupo: “mãos”, “sabão” e “água”.

Assim, nasceu o vídeo estreado em janeiro de 2021 no evento organizado pelo grupo intitulado “Caminhos da Dança na Educação Infantil”. O vídeo ainda foi apresentado em eventos de relevância e segue tendo reverberações, estendendo as raízes do Coletivo a cada um que assiste em sua casa e, recentemente, pôde se estender a uma escola de maneira presencial. Com o avanço das vacinações e diminuição dos casos de covid-19, assim como a flexibilização das medidas restritivas para o enfrentamento da pandemia, foi possível desenvolver aulas em uma escola pública no Rio de Janeiro. Nesta escola foram ministradas duas aulas a partir do vídeo “Mãos, Sabão e Águas a Dançar”. Uma das aulas foi na turma de Educação Infantil, com crianças de 5 e 6 anos, a outra foi com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 9 e 10 anos. Na primeira turma, antes de mostrar o vídeo, algumas perguntas foram lançadas para as crianças a respeito das mãos: O que podemos fazer com as nossas mãos? Quando temos que lavar as mãos? Como é que lavamos as mãos? Após esses questionamentos, ouvimos as respostas das crianças e convidamo-las a experimentarem os sete movimentos de higienização das mãos. Em seguida, assistiram ao vídeo e interagiram com ele. Depois puderam dançar e propor movimentos a partir do que

viram. A alegria e a atenção despendida ao vivenciarem aquele momento, mostrou como é significativo o contato com a dança no ambiente escolar, pois a criança partilha sua expressão corporal, potência criativa e de relacionamento. A criança vivencia qualidades de movimento, combinações de deslocamentos e pausas, diferentes intensidades, velocidades, trajetórias, fluxos livres e conduzidos, ações simultâneas e sucessivas. Variados componentes da dança vão surgindo nesse tempo de experiência, num espaço oferecido pelo educador de acolhimento ao diferente, de escuta às singularidades, estímulo à diversidade e às ações coletivas. Na outra turma, foi possível levá-los a um espaço externo e amplo que continha uma árvore e algumas plantas ao redor, onde propusemos que lavassem as mãos na água utilizando os movimentos vistos no vídeo. No momento que aguardavam para lavar as mãos, alguns dos alunos, de forma espontânea, ficaram dançando. O que viram no vídeo estava reverberando em seus corpos e o ambiente oferecia um espaço que lhes permitia mover-se com liberdade. Os alunos deixam-se guiar pela espontaneidade, permitindo-se experimentar. Essa disponibilidade, além de prazerosa de testemunhar, enriquece o andamento da aula agregando repertórios não previstos no roteiro do professor.

Com esse vídeo queremos afirmar que há danças possíveis a dilatar, alar, arvorar. Como nos lembra Krenak, "A vida é uma dança. Só que ela é uma dança cósmica. E queremos reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária." (KRENAK, 2020) Talvez a dança que estávamos acostumados a fazer não seja possível neste momento. Mas que outras danças são possíveis? Que relações podemos estabelecer com os moradores de nossos lares? Já dançamos com eles? Como podemos ainda nos relacionar com a natureza? Estamos distante dela? Ou podemos encontrá-la em nossa casa? Podemos reconhecê-la dentro de nós? Podemos dançar com ela? Podemos entender "o sotaque das águas" (BARROS, 2018, p. 25) que chegam em nossas torneiras, e assim, se integrar à natureza? Acreditando que vivenciar a dança está para além de executar coreografias, propomos, a partir dos conteúdos presentes na brincadeira e na dança, maneiras de dançar brincando ou brincar dançando, enfatizando a possibilidade de aprender os conteúdos da dança de maneira lúdica. Aliás, a ludicidade é um tempero que rege a construção dos cadernos e todas as produções do Coletivo. No estado lúdico, estamos inteiros. E como Klauss Vianna, acreditamos que a dança também propõe este estado de integração: "A dança não se faz apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro." (VIANNA, 2005, p. 32) Apresentando uma composição de dança às crianças—mas não o balé ou algum outro estilo vindo do norte da linha do Equador, como se costuma fazer—nos determinamos a sulear, como propõe Marcio D'Olne Campos, contrapondo-se a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal (1991). Olhando para o gesto cotidiano e a partir da vivência dos elementos presentes na dança, incitamos a reconhecer um modo de dançar atento ao contexto, ao que está acontecendo e que, assim, possamos ir ao encontro de uma dança que é nossa.

REFERÊNCIAS:

Barros, M. de. (2018). O apanhador de desperdícios. Memórias inventadas (1ª ed., pp.25). Rio de Janeiro: Alfaguara.

Campos, M. D; TOLEDO, Cléo. (1991). A Ecologia de Cada Dia, Educação Ambiental. Em (1ª ed.). São Paulo: Saraiva.

Krenak, A. (2020). A vida não é útil (1ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Lispector, C. (1998). A Hora da Estrela (1ª ed., p. 11). Rio de Janeiro: Rocco.

Vianna, K. (2005). A dança (3ª ed., pp.32). São Paulo: Summus Editorial.

Lei 13.278, de 2 de Maio de 2016. (2016). Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasil, Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-201

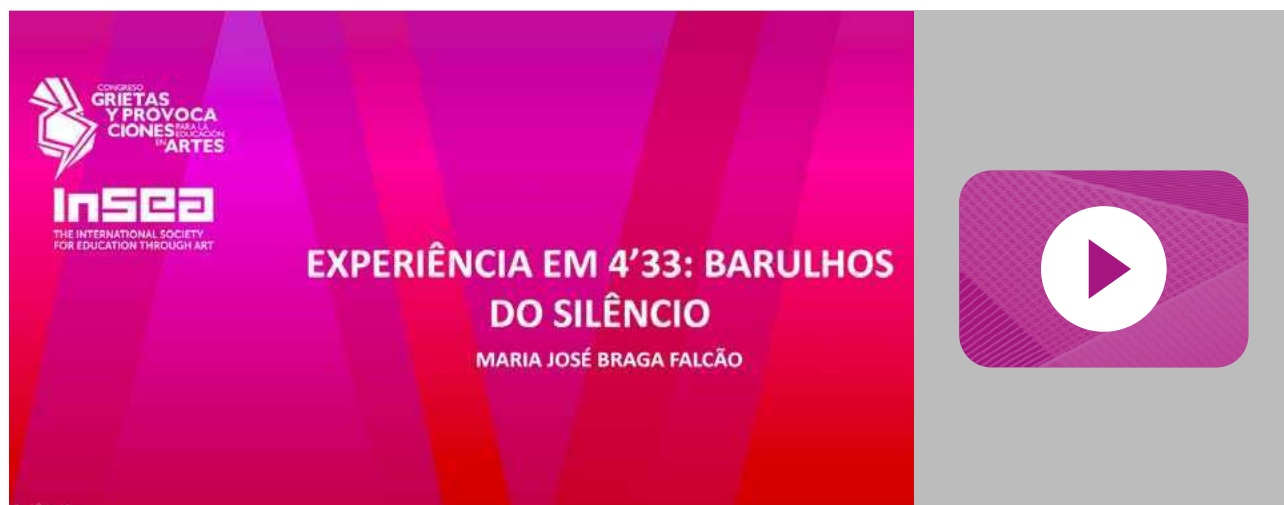
10. EXPERIÊNCIA EM 4'33: BARULHOS DO SILÊNCIO

EXPERIENCIA EN 4'33': RUIDO DEL SILENCIO

EXPERIENCE IN 4'33': NOISES OF SILENCE

Maria José Braga Falcão – SEE/SP

Práticas Educativo-artísticas e formação de professores



Experiência em 4'33: Barulhos do Silêncio é uma das situações de aprendizagem de a que compõe o Projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível, projeto que envolveu alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de Escola Pública Estadual na cidade de Itapetininga interior de São Paulo.

Resumo: O silêncio tem barulho? Para John Cage, autor da peça 4'33", a música é o som ao qual se presta atenção. E o que aconteceu naquela aula objetivou prestar atenção aos sons vindos do pátio. Antes, os alunos desafiaram a folha mágica do silêncio. Convidei-os, então, a olhara, a sentir...e a ouvir! _ Mas é só uma folha! Provoquei: _ Como seria olhar para a folha como se não a conhecesse? Estranhá-la. Estranhar sua textura e sua forma. Torná-la longínqua e misteriosa. Quando tudo ficou quieto, os sons entraram pelas janelas passos no corredor, carros, motos, barulhos da cantina e sons inventados transformados depois em Imagens-pote, pequenos vidros para guardar barulhos e segredos. Compartilhadas e observadas em seus detalhes, as imagens- pote viraram desenhos. Magníficos como observou Luan estudante do 6ºano A.

Palavras chave: Folha mágica. Silencio. Som. Desenho. Imagens Pote.

Experiência 4' 33'' segundos: Barulhos do Silêncio é uma das proposições do projeto Tempo de Arte: a Criação enquanto ocupação do sensível. Projeto que objetivou interferir no tempo e espaços instituídos para as aulas de Arte na escola desenvolvido em Escola Publica Estadual de uma cidade do interior de São Paulo/ Brasil, entre os anos 2013/2015, envolvendo estudantes do Ensino Fundamental , anos finais, com idade de 11 a 12 anos.

No projeto Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível as narrativas poéticas entre imagens e outras delicadezas remetem-se a Brígida Baltar e Bill Viola e suas poéticas sobre o tempo e o espaço contemporâneos. Assim, o projeto constitui-se o inventário de coletas, do qual faz parte sons capturados, representados e transformados no processo do fazer/apreciar/ e conhecer Arte. Os registros deste processo assim como os resultados são guardados no Portfolio de Insignificâncias para serem compartilhados na Roda de Apreciação lugar de acolher, apreciar e conhecer arte.

Em escolas que em alguns momentos manifesta-se em voz alta cultivar silêncios pode acolher delicadezas.

Na roda de apreciação risos e muita energia aguardavam o acontecimento da aula. Demorou... mas aos poucos os estudantes perceberam a folha de papel sulfite balançando em minhas mãos. Convidei-os então, a olhar. ☒ Mas é só uma folha!–Falaram em uníssono!

Provoquei: _ Como seria olhar para a folha de papel como se não a conhecesse? Estranhá-la! Estranhar sua textura... sua forma. Torna-la longínqua e misteriosa. E se a folha de papel tomada pelo encantamento nos levasse a outros lugares? E se ela for mágica?

A folha de papel dançou de mão em mão e encheu a sala de silêncio! Tal qual Hugo, personagem de Sonia Salerno Forjaz (2006) vivenciou na história Barulhinhos do Silêncio! Um som, e depois outro. Uma profusão de sons de altura, timbre e intensidade encheu o silêncio da sala de aula.

Permanecendo o silêncio foi possível aos estudantes do 6º ano A, ouvirem o colega Abner tocar seu instrumento. Ao final do concerto ele apresentou seu objeto preferido: o saxofone. Luan, que estava por perto, segurou a partitura. Antes, chamei o João que demonstrou na lousa o que aprendera na aula de música, que frequenta em horário diverso ao da escola. Com certo orgulho, ele desenhou com giz na lousa o pentagrama, claves de sol, fá e dó e as notas principais.

A plateia foi se ajeitando nas carteiras calando a voz aos poucos, enquanto Abner afinava o instrumento. Depois que ele começou tudo parou. E foi assim que a aula durou o tempo necessário para a música de Abner entrar pelos nossos ouvidos e morar em nosso coração.

[...] No dia 27 de março um de nossos colegas tocou sax, várias músicas, e ensinou pra todo mundo como funcionam as partes importantes e o cuidado que tem que temos que ter e como limpar e como funciona o sax ele também ensinou a leitura musical e várias outras coisas importantes (JOSÉ, aluno 6º A, em 27/03/ 2013)

A aula na sala de vídeo tornou-se um acontecimento ao acolher um regente que faz surgir música de forma inusitada.

Causou estranhamento a peça 4'33" regida por John Cage. Em três movimentos, nos quais os músicos participantes da orquestra não executam nota alguma em seu instrumento. Após a entrada no palco até o momento dos aplausos, os músicos colocam-se em posição de execução e permanecerem assim durante toda a duração da obra (quatro minutos e trinta e três segundos).

Foi difícil para as crianças permanecerem em silêncio o tempo que durou a melodia 4'33". Da mesma forma as imagens do vídeo denunciaram uma plateia agitada na sala de concerto. A plateia remexia-se, tossia fazendo um esforço incrível para as palavras não pularem da boca. Aos poucos o ambiente foi inundado pelos sons vindos da plateia. Foi criada a música do silêncio a qual Jonh cage denominou de 4',33".

A Roda de Apreciação, momentos de compartilhar acontecimentos acolheu as lembranças vividas na sala de vídeo e de outros momentos de escuta atenta. Foi permitido depois encontrar objetos que representassem as diversas sensações da experiência compartilhadas nas situações de aprendizagem. Foi permitido aos estudantes lançarem um olhar desinteressado para o fundo do pátio: os achadouros, no dizer de Manoel de Barros (2013). Os tesouros da infância, insignificâncias, que olhadas com cuidado podem ser reveladoras.

[...] Todas as aulas a gente faz uma roda de apreciação e ficamos passando um folha chamada folha do silêncio. Nesta atividade a gente tem que ficar em silêncio e passar a folha da roda três vezes. Esta atividade é legal porque a gente ficava em silêncio e dava para ouvir o barulho da natureza. E isso me ensinou que o silêncio é muito bom (BIANCA, aluna 6º B, em 03/06/2013)

O ponto final do processo de criação Experiência em 4'33' : barulho do silencio consistiu em compor imagens -pote. Mas o que são imagens pote?

São desejos, acontecimentos, aulas passadas, raivinhas, silêncios, coisas tangíveis e intangíveis guardadas em pequenos vidros, no coração e na memória.

Nestes pequenininhos vidros, que Brígida Baltar (2001) denomina de receptáculos de memória, os estudantes quadraram algo de significativo do que nos aconteceu e nos tocou durante a Experiência em 4'33" Barulhos do Silêncio.

REFERENCIAS

- Barros, M. (2013). Biblioteca de Manoel de Barros (coleção). LeYa. (pp. 9-15).
- Barros, M. (2008). Memórias Inventadas: a infância de Manoel de Barros, iluminuras de Martha Barros. Planeta do Brasil.
- Bergson, H. (2005). A evolução criadora. Martins Fontes.
- Baltar, B. (2001,5). Neblina orvalho e maresia coletas: Brígida Baltar. O Autor.
- Cage, J, / Kostelanetz, R. J. Cage writer: Previously Uncollected Pieces. New York: Limelights, 1993.
- Canton, K. (2009). Espaço e lugar (Coleção Temas da Arte Contemporânea). Martins Fontes.
- Certeau, M. (1994). A invenção do cotidiano: as artes de fazer. Vozes.
- Penteado, H. & Garrido, E. (2010). Pesquisa-ensino: uma modalidade da pesquisa-ação. In: _____. Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor. Paulinas. (pp.102-121).
- Ranciere, J. (2005). A partilha do sensível: estética e política. EXO Experimental/ Editora 34.

11. TIPOS DE MORADIAS: CONSTRUÇÃO DE UMA CABANA AFRICANA

Rita De Cássia Silva E Silva / Desirê Bello Neves



A expressão da arte oferece lentes e percepções diferenciadas de aprendizagens; movimentação de ser e estar no mundo, num pertencimento que move e transforma perspectivas do lugar no qual se habita.

12. DECOLONIZING OUR CURRICULUM: QUERIES AND OBSERVATIONS

Rebecca Bourgault

Boston University



As art & design institutions revise the philosophical foundations of their programs, the urgency for decolonizing curriculum requires that we consider the deeper roots of inequality and ask fundamental questions.

It came for some as an awakening
 For others, a furthering of their waiting
 Every day, a new sense-making,
 Rewriting the self through new gates
 After centuries of privilege and oppression
 To all ancestors and future born,
 With our great great great greats, on either side
 So spoke Inupiat artist Aku-Matu

The present is in the gap between our hands.

Much has been written about the timeliness of a sudden “racial awakening” and of the need for greater social justice that erupted in the United States when unbearable video images of police violence against Black people appeared in social media everywhere. For many, it became impossible to deny racial and class oppression, injustice, and inequity any longer. The multiple demonstrations of anger, frustration and the often violent unrest that followed made it clear that change was urgent and unavoidable.

An investigation into the historical American White supremacy and relative complacency, inaction, silence about racial injustice, and its recent tremors, are beyond the purpose of this brief statement paper. Instead, I recall the mood and events of 2020 that characterized the context and brought the urban university and the college of fine arts where I work as an art educator to implement change. My purpose is to summon back the self-investigation and intellectual inquiry I engaged in as I sought to express my perplexity in the flexible visual and poetic form of a PechaKucha. Guiding my focus on historical inequity and what a decolonial art education could include, Cajete’s (2015) pedagogy for Indigenous communities and Kimmerer’s (2013; 2016) effort in seeing the potentials of traditional Indigenous and of Western scientific knowledges, were my early guides in thinking through the enormous enterprise that a decolonial pedagogy represents. Later on, Mignolo and Walsh’s (2018) work on decoloniality enriched my consideration of the historical and political dimensions of a rigorous decolonial process.

Meanwhile, at our institution, Summer 2020 marking a moment of reckoning, we sought ways to tangibly reorient our approaches to university life, students enrollment, teaching, advising, and mentoring. While they had been circulating for a long time, decolonial initiatives were never put in such high relief. Long-term efforts to improve diversity in faculty, staff, and student body did not have the same sense of urgency that the moment now commanded. An antiracism office was created to work alongside the already existing diversity, equity, and inclusion office. New committees were formed and charged to articulate policies and initiatives to support the needed changes.

Alongside these university-wide expectations, at the school of visual arts, our faculty brainstormed a set of actions that would initiate what we wished would address and begin to rectify the causes and consequences of this country’s ongoing racism, inequity, intolerance, and injustice. Around the same time, every cultural and social organization, newspaper, journal, and other for-profit businesses hurried to publicly post statements about their commitment to diversity and inclusion, social justice, and equity. In some cases, it was difficult not to see how these declarations were self-serving.

Faculty were asked to include a statement about antiracism and diversity goals in their syllabi, a symbolic gesture that would also act as a guiding light for the content and delivery of courses, and show to the students and administrations that we were on board and that expectations would be met. More importantly,

during our monthly meetings, the faculty also brainstormed ways to sincerely decolonize our curriculums. Many of us wondered about the depth of self-examination, questioning, and change the process allowed. These blurry goals seemed to interrogate the role of the academic structure as a traditional gatekeeper of expertise and its selectivity in determining how knowledge is created and validated.

The PechaKucha I created comes from the conditions of that time, my questions, and doubts, as I witnessed that solutions and quick actions would miss the point unless they were philosophically considered and transculturally pondered. Decoloniality should not be commodified, simplified, generalized, and made a canon (Walsh, 2018). The poetic form I adopted became a way of working through an artistic process of listening and of seeking greater awareness.

The we I speak invites a community of us
Whose curriculum and life we must decolonize
Begin with freedom from denial
What exactly does "decolonizing" mean?

Are we giving back the land?
Will we atone, reconcile, repatriate and repair?
Remove obstacles, invite in, give back, let go.
Let go of market logic
Let go

In decolonizing the curriculum
Do we question Enlightenment?
The primacy of rationality?
The superiority of science?
I am a little suspicious of quick fixes,
things to patch history with.

In 2020, many of us, faculty and colleagues, intuited that decolonizing our approach to teaching would take more than the band-aid additions of non-Western artists and scholars to our studio practice and reading lists. I remember thinking that in order to be true with the decolonization project, we would have to de-academize the academy. My first question was: How is knowledge produced? Who decides? What is expertise? What epistemic form can it take?

What are we willing to give up?
Rethink, Re-evaluate
Find the gaps and the omissions
Unlearn and relearn
Other points of view

What are my questions?
What knowing is worthy?
Who is telling the story?
Who is in charge of the narrative, and what happens if that changes?
Most importantly,
Who will profit from these changes?

Scholars, such as Jeanne-Marie Jackson (2021) add that academic expertise is a potential provider of the necessary groundwork knowledge or, as I imagine, a jumping point to begin a deeper dive into institutional change. We are left to surmise where these vast complicated archives live.

What I do have is a sense that a lot more people, in many more disciplines than was true even five years ago, are invested in a vocabulary that implies a commitment to social justice: race, empire, decolonization. Too often, such terms are disassociated from insistence on expertise; they are seen as devils without details. It is one thing to think about “empire” in a Hardt-and-Negri sort of way, as a conceptual abstraction, and quite another to get deep into the guts of one — the vast, complicated archives, the technical minutiae of power, dispossession, accommodation, and collaboration, the warp and weft of history. (Jackson, 2021, para 7)

At the onset, I felt as if to begin the decolonization of my curriculum, I had to step outside my position of scholar/teacher authority. In presenting texts and artworks by worldwide and long “othered” cultures, Indigenous, Chicanos/Latinos, and Blacks, for example—knowing full well that these indistinctive practical terms often misrepresent peoples — I was still the person in a position of power and privilege selecting what was worthy, still attributing value from outside, to worlds that I could not claim to understand.

I have grown to believe that it is possible to teach about something one does not fully understand or that is not familiar to one’s cultural canon. We can teach through questioning, as learners investigating insights without conclusions, remaining open, self-aware, and curious, in becoming, and presenting ideas as fluid worldlings seen from a subjective lens rather than defined and objective facts. The discipline of art and art education that forms my teaching terrain was itself imagined and structured through an institutional categorizing process that may be irrelevant to other traditions.

Nothing we teach is value-neutral
 Theories like stories are changing with time and context
 Ocean Vuong says: stories are carried in the body
 They are constantly edited and recalibrated,
 Stories help us remember to remember

Sinner, Hasebe-Ludt & Leggo say:
 Stories unfold and define the boundaries of learning.
 Stories are inclusion and accessibility.
 Silko says: storytelling is a survival strategy
 Stories are community and memory.

I witnessed the advocacy for pro-Indigenous and BIPOC causes by non-Indigenous and (non-BIPOC) scholars over and over at Canadian academic conferences. I (naïvely, perhaps) wondered why Indigenous scholars and artists were not present in our midst. I was intrigued by the possibility that many Indigenous artist-scholars might not be interested in a predominantly Eurocentric Western-defined approach to sharing knowledge in the first place or refused to be narrowly typecast as they often are in a delimited space within Western academic discourses (Anthes, 2015). However, I held that it should no longer be “our” turn to speak first, to declare what was needed, and conduct research that we hoped would contribute to decolonial actions. After all these decisions remained articulated by voices rising within the established

hierarchy of a Western educational system or rationality. At times, I have had the feeling that we were blind to our position of privilege and that we simply were reconstructing a hegemony. In contrast, Walsh (2018) offers a broader perspective that brings the decolonial responsibility to bear on everyone.

The conceptualizations and actionings of decoloniality are therefore multiple, contextual, and relational; they are not only the purview of peoples who have lived the colonial difference but more broadly, of all of us who struggle from and within modernity/coloniality's borders and cracks, to build a radically distinct world. Decoloniality... is not a new paradigm or mode of critical thought. It is a way, option, analytic, project, practice, and praxis. (p. 4-5)

Nonetheless, I find it difficult to represent in my teaching, the peoples who have been dispossessed through traditionally exclusive approaches to research, in that to speak of one seems to reproduce the other. As Linda Tuhiwai Smith (2012) explains, no matter how knowledge is represented "people and their culture, the material and the spiritual, the exotic and the fantastic, become not just the stuff of dreams and imagination, or stereotypes and eroticism, but the first truly global commercial enterprise: trading the Other" (p.93). If, as she continues, this approach "deeply defines Western thinking and identity" (p.93), how will I explore these knowledges with my students without representing them as more data? Can I teach without representing?

What are we willing to give up?
Become vulnerable and accountable
Interconnect and interrelate
Find the gaps, the omissions,
Unlearn and relearn
Other points of view

While my hesitation may be dismissed as White Guilt, in my view, guilt and reckoning are necessary first steps for redemptive and reparative actions to be taken. I understand my guilt as taking responsibility for the destruction my ancestors caused and what harmful neo-liberalist values I continue to benefit from with or without my volition, which includes exploitative capitalism, environmental destruction, nature as an inert resource, what Walsh (2018) refers to as a "use-based exploitable good controlled and dominated by humans" (p. 65). It seems difficult to live up to a decolonial project without looking at the big picture of how I think, how I live, which may contradict what I believe. We/I are/am descendants of colonialists and have inherited the outcomes of Enlightenment. We/I have baggage. Where do I start? How deeply do I transform this legacy?

Ethics start when we don't know
What to do
When there is a gap between knowledge and action
When we are responsible for inventing
The next model, the next guidance
A best practice of wisdom and presence

In my teaching ideals, I suggest that individualism and competition are not "neutral" paradigms and that these are not relevant to many other cultural traditions. In introducing these ideas in my classes, I must

find a way to escape the anthropological trap of representation seen and affixed through my own lens. I push against the margins of what constitutes knowledge and bring my students and me to experience and irremediably question the rigid limits that our Eurocentric/Western education and research parameters put on criteria of validity. I suggest we question its hierarchical system where rationality and objectivity displace and deny the relational ecologies of experiences. As Walsh (2018) insists, “decoloniality seeks to make visible, open up, and advance radically distinct perspectives and positionalities that displace Western rationality as the only framework and possibility of existence, analysis and thought” (p. 17).

For the PechaKucha, I resolved to address how, to decolonize the self, one needed to engage in a process of unlearning and relearning that required becoming aware of one’s hegemonic assumptions and values.

Think of a world where
 All communities and peoples are becoming and changing
 We are migrants, indigenous, ancient and futuristic, transethnic, hybrids, transbeings, interconnecting, worldling, code-switching, and surviving.
 We are with roots, rhizomatic, peripatetic, symbolic,

 and forever transient.
 Whose knowing is most worthy?
 Whose languages, discourses, so many lifeworlds

Recently, in a collection of photo essays published by Patagonia, Yup’ik philosopher Maaruk W. Jones (2021), provided an example that reaffirms a fundamental difference of living principles that puts in relief what my students and I need to fully appreciate at the onset.

Awareness is the central tenet of Yup’ik culture. It is not the only tenet, but it is as central to our culture as individuality is to American culture. Just as freedom can be said to be a corollary of individuality, responsibility is to awareness, and that responsibility can carry a heavy weight. (Jones, 2021, p. 49)

Responsibility and awareness operate within a holistic understanding of relationality and interconnectedness. Walsh (2018) refers to relationality as *vincularidad*, which the author explains is “the awareness of the integral relation and interdependence amongst living organisms... with territory and land and the cosmos” (p. 1). Correspondingly, Cajete (2015) in his *Indigenous Community: Rethinking the Teachings of the Seventh Fire* declares that “for me, education is an art of process, participation, and making and nurturing life-giving relationships” (p. 10), adding that Indigenous culture “includes the natural world as a necessary and vital participant and a co-creator of community” (p. 30). Both human and other-than-human are community members in the natural world (Cajete, 2015). Since reading Cajete, I have come across multiple interpretations of relationality, interconnectedness, and interdependence, from Taoist and Zen Buddhist texts to contemporary philosophy and anthropology (Bennett, 2010; Ingold, 2013; Haraway, 2016; Manning, 2016; Walsh & Mignolo, 2018) to mention a few. I stay attuned to their shared dimensions but am wary of universalizing, aware that the human mind seeks patterns, aware that the meaning of words is unstable.

Botanist and keeper of Indigenous ways of knowing, Robin Wall Kimmerer (2016) upholds the importance of relationality and interconnectedness as she negotiates a middle ground approach, accepting “that

scientific knowledge of underlying mechanisms can provide us with the tools for positive intervention in ecological systems" (p.7), but cautioning against the arrogance that seeks "to control nature as if it was a machine" (p.7).

Western science explicitly separates observer and observed. It's rule number one: keep yourself out of the experiment. But to the indigenous way of thinking, the observer is always in relationship with the observed...Often science dismisses indigenous knowledge as folklore — not objective or empirical, and thus not valid. But indigenous knowledge, too, is based on observation, on experiment. The difference is that it includes spiritual relationships and spiritual explanations. Traditional knowledge brings together the seen and the unseen, whereas Western science says that if we can't measure something, it doesn't exist. (p. 6).

In that difficult middle ground space, Kimmerer also receives criticism and rebuttal, where scientists might push back against traditional knowledge because they think it is not rigorous, while "the pushback from native peoples is largely due to their resistance to sharing certain privileged knowledge with scientists" (p. 8) because it has been misused and misappropriated. Knowledge comes with responsibility. Kimmerer (2016) concludes that "if we're going to bring science and traditional ways together, the holders of indigenous knowledge need to control how it is used, and it needs to be shared freely, not taken" (p.9). Here again, Kimmerer's advice suggests that my pedagogical actions as a teacher must be reevaluated.

In my work, I learn to transform and relearn how the decoloniality project can be humbly and authentically experienced and embodied. Inherent to this evolving project, the relational expectations of responsibility at the planetary level are made manifest, well beyond but including making room in the syllabus for the perspectives of oth.ers.

Decolonizing minds and bodies,
Languages, legacies, ways of knowing, relationships.
What we practice we become
What we practice we become
Words, thoughts, actions, and dreams

What are we willing to give up?
What is sacred to us?
Freedom is freedom from denial
Freedom from denial
Seeking the withinness of things
Inward, and outward, backward, and forward,
Our curriculum must be life-wide

REFERENCES

- Anthes, B. (2015). *Edgar Heap of Birds*. Duke University Press.
- Cajete, (2015). *Indigenous community: Rekindling the teachings of the seventh fire*. Living Justice Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A political ecology of things*. Duke University Press.

Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archeology, art and architecture*. Routledge.

Jackson, J.M. (2021, November 2). Devils without details: Against the seduction of the grand sweep. *The Chronicle of Higher Education*. https://www.chronicle.com/article/future-expertise?cid=gen_sign_in

Jones, M.W. (2021). Decolonize your mind: A Yup'ik philosopher on culture, awareness, and identity. *Patagonia*, Fall 2021, 48–53.

Sinner A., Hasebe-Ludt, E., Leggo, C. (2019). Long story short: Encounters with creative non fiction as methodological provocation. In P. Leavy, *Handbook of arts-based research*, (pp. 165–185). Guilford Press.

Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.

Silko, L. M. (2000). *Gardens in the dunes*. Simon & Schuster.

Tonino, L. (2016). Two ways of knowing: Robin Wall Kimmerer on scientific and Native American views of the natural world. *The Sun*, April 2016, 4–14.

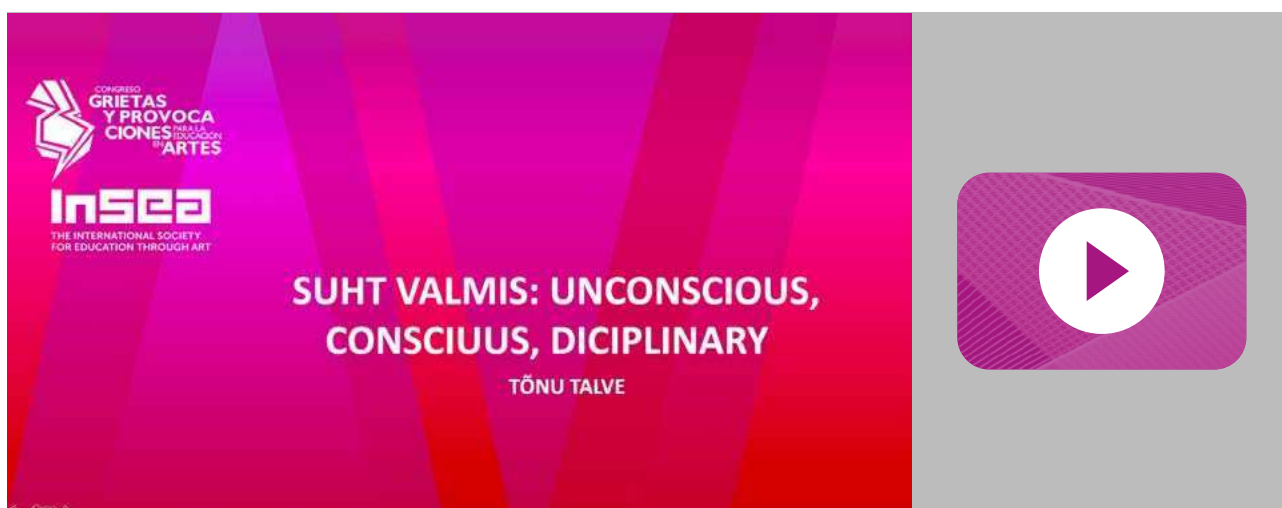
Tuhiwai Smith, L. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed Books. ProQuest Ebook Central. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bu/detail.action?docID=1426837>.

Tippett, K. (Host). (March 11, 2021). Ocean Vuong: A life worthy of our breath. [Audio podcast episode]. *On Being*. <https://onbeing.org/programs/ocean-vuong-a-life-worthy-of-our-breath/>

Walsh, C. (2018). Decoloniality in/as praxis. In W. Mignolo and C. Walsh. *On decoloniality: Concepts, analysis, praxis*, (pp.13–102). Duke University Press.

13. SUHT VALMIS: UNCONSCIOUS, CONSCIUUS, DICIELINARY

Tonu Talve¹



¹ Art-teacher: Aruküla Basic School, Kaarli Basic School (some wood-work) and ex-art-teacher of Keila Basic School (russian school), Estonia. Artist: <https://tonutalve.com/>

ART, MEET, MUSIC AND VIDEO. LIVE-ART-SHOW LESSON

Tonu Talve



LIGHTHOUSE AND HALCYON SEA II

Tonu Talve



An estonian man, teacher Tõnu (T.T.), at Estonian-russian school in Estonia.

More, than 5 years ago, I was asked to work at an Estonian-russian school, Keila Basic School, in Estonia. Town, named Keila and the nearest places, close to the Baltic Sea, do have lots of estonian-russians living here, whose mother-tongue is russian. Cause: there were many soviet-russian military bases there during the soviet occupation of Estonia.

I speak russian well and english even more and have InSEA-meetings' experiences since 2003, almost every year, so far. Participated with presentations at 19 meetings.

Estonia celebrated Independence Restoration Day, some months ago, on Aug. 20. Thirty years from now. Estonian Parliament has established the law of national language here—estonian, of course. But still, there is work to be done. Cause: two estonian parties in power, far too long, 15+! years, but, no results, what they have promised all those years.

I started to work as an art-teacher and a wood-work teacher. I respect mother-tongues and, as I was at russian school, almost always started talking to the pupils and even to my colleagues in their mother-tongue, russian. As school years went on, I got answers and conversations back, both in russian and more and more in estonian. Smoothly, we moved on and on, sometimes even in english. Sorry to mention, but several colleagues do not and did not know estonian, their country's official language! Cause—former soviet occupation in Estonia. But, the pupils do know estonian quite well.

Troubles began, because one-party-in-power in town, started to press together estonian and russian schools, telling what-ever "good" reasons. But, real life was completely different, led to direct conflict.

I had quite a hard time at work. Because, as an estonian man, I understood very well what was going on. I was against the actions of what some other Estonian people, same one-party-in-power, did. Some russian colleagues favoured these decisions which the one-party-people-in-power decided. They were in favour mostly, because of fear and uncertainty, I think.

But, I was not afraid. Some colleagues felt it and, of course, the pupils saw it and felt it, too. Their parents started to respect me. I worked directly with all the pupils and with some fearless colleagues—in russian, in estonian and sometimes in english, too—without fear. And positive feedback came to me! We felt that we were one, not separated, or being pushed and provoked. **We had conversations in estonian more and more.** Russians are open and energetic when they feel and see You are a real professional and not afraid, they show respect and co-work at once. 2017.... I got the certificates of being the best teacher at school, voted by the pupils.

In spring, more than a year ago, some ten or twelve tall boys from class nine, surrounded me in the corridor of the school and one of them turned to me in estonian, with a swinging russian accent, saying: "Teacher Tõnu, You are the best teacher at school! We have known and felt it for years and You are loved and respected". Other colleagues heard and looked at us—astonished! I was really out of breath and seriously happy! My way of teaching has been successful! Russian mother-tongue speaking pupils talk back in estonian, with me.

But, the manipulations of that one-party-in-power continued.

As, this situation had already been going on for too long, it was clear, I had done my mission at the russian school and decided to leave, before being attacked by one-party-in-power.

I turned to the director on Feb. 23/2021, a day before the Independence Day of Estonia and said I was going to leave.

I was sure enough and we agreed to end the contract of working at russian school, on my position.

Later sent the letter to the pupils and colleagues, both in estonian and in russian:

Здравствуйте!

Ребята, посчитал необходимым сообщить вам о том, что сегодня мой последний рабочий день в этой школе. Жизнь вносит свои коррективы и приходится принимать другие решения. Когда ты закрываешь одну дверь, обязательно откроется другая. Хочу поблагодарить за опыт, который получил с вами за эти 5 лет. Вы научили меня мыслить более широко, помогли немного понять русский менталитет. Очень благодарен вам за это. Со своей стороны старался отдать лучшее, чтобы эстонское мышление и сущность было более понятным и стало немного ближе. Удачи и покорения новых вершин нам всем!

С уважением

Tõnu Talve

From then on, I have received several written feed-backs from pupils, parents and even from some colleagues: "Sorry, You had to leave and me, being a very good teacher". Some of these feed-backs are in the video, done for the InSEA meeting in Spain Baeza, Being Radical, 2021, "Lighthouse 4".

I am 60+ now and I know, I have some experience. Estonians are a small nation and are mostly conservative and keep their nationality and traditions very close to heart, because of our long history. Especially, getting free from soviet russian occupation.

There are a lot of loyal estonian-russians living in Estonia, speaking well and some very good estonian. Many estonian-russians are conservative, some are seriously religious people, at the same time. So, I have done at least something to unite different mother-tongues speaking people in my surroundings, by being professional, showing real examples and being confident. And, most important-respecting free will and initiative.

I am very grateful for being a member of InSEA for 18 years now and have participated in many European and world meetings almost every year. With art-meets-music videos, mostly.

Connections, communications and over-views, what is going on and what the colleagues share, have given me a lot of experience, motivation and confidence being an art-teacher.

Sincerely,

Tõnu Talve-InSEA 2003-2021+



InSEA

THE INTERNATIONAL SOCIETY
FOR EDUCATION THROUGH ART

www.insea.org